

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

Bakalářská práce

Ludmila Bašková

Pomocné artikulační znaky – Historie a současnost

The helping articulation signs - Past and Present

Praha 2014

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D

Chtěla bych zde poděkovat Mgr. Andree Hudákové, Ph.D za laskavou pomoc a odborné vedení této bakalářské práce.

Jmenovitě bych chtěla také poděkovat paní dr. Janě Barešové a prof. Beátě Krahulcové za jejich ochotu při zodpovídání některých mých otázek.

Dále chci anonymně poděkovat všem ředitelům škol pro sluchově postižené, kteří mi pro potřeby bakalářské práce umožnili provést terénní výzkum.

Velký dík patří i učitelům z těchto škol, kteří mi ochotně napomáhali získávat data pro výzkum.

Nesmím zapomenout ani na své nejbližší, kteří mi byli oporou a stáli při mně v mnohdy nelehkých obdobích. Děkuji.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 30. července 2014

.....

Ludmila Bašková

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje problematice pomocných artikulačních znaků, tedy problematice jednoho z fonemických systémů. Pro lepší představu, jak pomocné artikulační znaky fungují, jsou dávány do opozice s jinými fonemickými systémy, jako například s Cued Speech a Hand-Mund Systemem. Protože se pak pomocné artikulační znaky často vyskytují spolu s prstovou abecedou, objevuje se v práci zmínka i o tomto graficky založeném systému ve vztahu k pomocným artikulačním znakům. Poté následuje praktická část práce, která je věnována terénnímu výzkumu. Tento výzkum má za cíl poskytnout informace o existenci pomocných artikulačních znaků ve školách pro žáky se sluchovým postižením v České republice, o způsobu práce s nimi, o jejich současných podobách a o jejich ukotvení ve vzdělávacích programech jednotlivých škol. V závěru práce pak dochází ke shrnutí zjištěných poznatků a k jejich usouvztažnění s již dostupnými informacemi z literatury.

Klíčová slova:

Neslyšící, Nedoslýchaví, Sluchově postižení, Vzdělávání neslyšících, Pomocné artikulační znaky, Komunikační systémy neslyšících, Fonemické systémy, Prstová abeceda

Abstract

This bachelor thesis applies to issues of helping articulation signs, which belong to phonemic system. For better notion how the helping articulation signs work are they given into opposition with other phonemic systems, like Cued Speech and Hand-Mund System. The helping articulation signs often occur with finger alphabet so in this thesis is a mention of this graphic system in opposition with helping articulation signs. Thereafter is a practical section of the thesis which is dedicated to a field research. The target of the research is to provide information about existence of the helping articulation signs at schools for students with a hearing impairment, about ways of working with them, about their contemporary forms and about their capturing in educational programs of single schools. At the end of this work comes to a summary of found information and their application to accessible information from literature sources.

Key words:

Deaf, Hard of Hearing, Hearing Impaired, Deaf Education, Helping Articulation Signs, Deaf Communication Systems, Phonemic Systems, Finger Alphabet

OBSAH

ÚVOD	8
1 POMOCNÉ ARTIKULAČNÍ ZNAKY	10
1.1 CHARAKTERISTIKA	11
1.2 HISTORIE	13
1.3 POUŽITÍ.....	15
1.4 OSVOJOVÁNÍ.....	18
1.5 PODOBY POMOCNÝCH ARTIKULAČNÍCH ZNAKŮ	19
2 OSTATNÍ FONEMICKÉ SYSTÉMY	25
2.1 FONEMICKÉ SYSTÉMY ZALOŽENÉ NA PODPORU SPRÁVNÉ ARTIKULACE....	26
2.1.1 <i>Daktylologie</i>	26
2.1.2 <i>Visible Speech</i>	26
2.1.3 <i>Phonetic Finger Alphabet</i>	28
2.1.4 <i>Phonemtransmitting Manual System</i>	29
2.1.5 <i>Metoda Borel-Maisonny</i>	30
2.1.6 <i>Systém Neveklovského</i>	31
2.2 FONEMICKÉ SYSTÉMY ZALOŽENÉ NA PODPORU ODEZÍRÁNÍ.....	32
2.2.1 <i>Hand-Mund System</i>	33
2.2.2 <i>Cued Speech</i>	34
3 PRSTOVÁ ABECEDA.....	39
3.1 HISTORIE	39
3.2 CHARAKTERISTIKA	42
3.3 OSVOJOVÁNÍ.....	43
4 VÝZKUM	45
4.1 CÍL VÝZKUMU	45
4.2 CÍLOVÁ SKUPINA	46
4.3 POSTUP PRÁCE	47
4.4 HYPOTÉZY	47
4.5 VÝSLEDKY TERÉNNÍHO VÝZKUMU	48

4.5.1	<i>Verifikace hypotéz</i>	54
4.5.2	<i>Varianty pomocných artikulačních znaků</i>	56
4.6	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	66
ZÁVĚR		69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		71
SEZNAM OBRÁZKŮ		75
SEZNAM TABULEK		77
SEZNAM GRAFŮ		77

Úvod

Tak velkému tématu, jako jsou pomocné artikulační znaky, nebyla dosud věnována dostatečná pozornost. Jde o systém objevující pouze v českém či slovenském prostředí vzdělávání žáků se sluchovým postižením. U nás se problematice pomocných artikulačních znaků více věnovala Mirovská (1992), Krahulcová-Žatková (1996), Krahulcová (2002) a Hudáková (2008a, b), na Slovensku pak např. Groma (1999) a Tarcsiová (2005). Z uvedené literatury budeme v této práci nejvíce vycházet. Záměrem práce bylo popsat používání pomocných artikulačních znaků ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v historii i současnosti především u nás v České republice. Pokusili jsme se tak připravit tak připravit podklady pro další zkoumání v této oblasti. Ačkoliv jsou začátky používání pomocných artikulačních znaků spojovány již s rokem 1926, uceleně jako komunikační systém byly, dle Hudákové (2008a, 2008b), popsány až o celých sedmdesát let později v publikaci Krahulcové-Žatkové (1996).

Ve světě existovalo vždy několik systémů, které byly založeny na podobném principu jako pomocné artikulační znaky. O těchto systémech jako o systémech fonemických u nás jako první hovořil Hrubý (1999). Upozornil tak na fakt, že tyto systémy obsahují vizuálně-motorické znaky zastupující fonémy mluvených jazyků. Později tento termín převzala Hudáková (2008a, 2008b), a pro potřeby této práce jsme tento zastřešující termín převzali také. Část práce je tedy zaměřena na srovnání pomocných artikulačních znaků s ostatními fonemickými systémy, ale i s prstovou abecedou, která, ačkoliv patří do systémů grafických, je ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením využívána často vedle, nebo dokonce i společně s pomocnými artikulačními znaky (Najmanová, 2004, Hudáková, 2008a, 2008b).

Protože nám informace z dostupné literatury neříkají vše o pomocných artikulačních znacích, součástí práce je terénní výzkum, který je zaměřen na zodpovězení některých otázek, které nastínila již Hudáková (2008a). Především jde o problematiku osvojování pomocných artikulačních znaků, jejich používání ve školách pro žáky se sluchovým postižením (v jakých předmětech, při jakých příležitostech), jak jsou pomocné artikulační znaky zařazeny do systému vzdělávání jednotlivých škol, nebo zda dochází ke směšování pomocných artikulačních znaků s prstovou abecedou. Pomocí kombinace pozorování a položených rozhovorů s učiteli a logopedy jsme se snažili nalézt odpovědi právě na problematické otázky.

Všechny používané varianty pomocných artikulačních znaků na zkoumaných školách byly zachyceny, a je k nim v práci často odkazováno. Zachycené znaky přináší informace o různých variantách na všech zkoumaných školách.

Ještě než přejdeme k samotnému jádru práce, zmíníme se krátce o použité terminologii. Problematické termíny, týkající se popisovaných systémů, podrobněji popíšeme vždy v kapitolách věnovaných systémům. Nyní se ale zastavíme u termínů neslyšící a sluchově postižený a hluchoněmý. Poslední ze jmenovaných termínů v práci zmiňujeme zřídka, jen pokud jde o historický popis vzdělávání nebo je pojem hluchoněmý obsažen přímo v názvu institucí. Dále k termínu neslyšící, ačkoliv se tento termín v poslední době celkem prosazuje, pro potřeby naší práce není vhodný. Často by v použití pojmu neslyšící mohlo docházet k mylné představě, že popisujeme situaci pouze neslyšících, bez lidí nedoslýchavých či ohluchlých. Na druhou stranu pojem sluchově postižený zahrne lidi neslyšící, nedoslýchavé i ohluchlé. Pro potřeby práce jsme se však rozhodli využít kulantnější termín člověk/lidé/žák/žáci se sluchovým postižením. Tento termín jako jediný k lidem s postižením sluchovou vadou přistupuje stále v první řadě jako k lidem.

1 Pomocné artikulační znaky

Kdybychom se podívali do historie, uvidíme, že velké množství učitelů lidí se sluchovým postižením si kladlo za hlavní cíl naučit své žáky mluvit. Hrubý přichází dokonce s tvrzením, že první učitelé lidí se sluchovým postižením byli vlastně „*logopedy samouky*“, často se snažili dojít k tomu, aby lidé se sluchovým postižením postižení uměli vyslovovat napsaná slova (srov. Poul, 1996, Hrubý, 1999).

Lidé všeobecně již ve starověku věřili, že jen prostřednictvím mluveného jazyka se může dojít ke vzdělání. Jeden z největších filozofů starověku **Aristoteles** (384 – 322 př. n. l.) zastával také takový názor: „*Ti, kteří se narodí neslyšící, budou také neschopni myšlení.*“ (Aristoteles, Kniha IV., 7b in Hrubý, 1999, s. 90). A protože byl Aristoteles velmi uznávanou autoritou, tento názor převzala celá tehdejší společnost (Hrubý, 1999). Takový pohled pak přetrvával několik staletí. Když se tehdy objevil „*hluchoněmý*“, který se nedokázal dorozumět mluveným jazykem, ihned byl v očích celé společnosti považován za hloupého, rozumově chorého (Poul, 1996). Na druhou stranu, pokud „*hluchoněmý*“ srozumitelně artikuloval, společnost obdivovala učitele, který dokázal naučit mluvit „*hluchoněmého*“. V té době se jevil jako nesmírně těžký úkol „*odněmět němého*“¹. Samozřejmě se pak nabízí domněnka, že v takovém případě se nevěnovala velká pozornost tomu, kolika věcem, které srozumitelně artikuluje, tento „*hluchoněmý*“ rozumí, a jak je na tom s myšlením. Často tak cíl naučit „*hluchoněmého*“ mluvenému jazyku zastínil cíl vzdělání, ke kterému skrze jazyk měl člověk se sluchovým postižením dojít.

I v současné době je na mluvenou řeč pohlíženo jako na důležitou a nedílnou součást lidství, což ilustrují i následující tvrzení:

„*Hlavním znakem, jímž se člověk odlišuje od zvířat a jímž stojí ve vývojové řadě na nejvyšším místě, je kromě obratnosti rukou, tj. schopnosti práce a vzpřímené chůze, schopnost řeči. Člověk je bytost mluvící, říká I. P. Pavlov a označuje tak lidskou mluvu za vlastnost specificky lidskou.*“ (Hála, Sovák, 1962, s. 9)

„*Řeč je nejdokonalejší pohybová aktivita vyskytující se v přírodě, je vlastní pouze lidskému rodu.*“ (Vaněčková, 1996, s. 4).

¹ Často se používá termín **demutizace** z latinského demutisatio (de = od, mutus = němý), tedy odstranění němoty. V defektologickém slovníku je termín demutizace dokonce objasněn jako: „*speciálně-výchovný proces výstavby mluvené (orální) řeči u hluchoněmého tak, že se jí naučí užívat a je zbaven němoty.*“ (Sovák, 2000)

Nicméně i dnes je na srozumitelnou řeč pohlíženo jako na jeden z učebních cílů u vzdělávání žáků se sluchovým postižením, neboť: „*Cíl osvojit si mluvenou řeč je determinovaný společenskými požadavky.*“ (Matuška, Antušeková, 1992, s. 48). Avšak musíme mít na paměti, že nejde o jediný cíl, nýbrž hlavní prioritou dnešního vzdělávání žáků se sluchovým postižením je vzdělání jim zpřístupnit s ohledem na obousměrnou kvalitní komunikaci, a to nejen mluveným jazykem (Krahulcová, 2002).

Protože vyjadřování srozumitelnou řečí bylo ve vzdělávání neslyšících vždy důležité, mnozí učitelé neslyšících hledali pomůcky, jak rozvoj mluvení co nejlépe podpořit (srov. Barešová, Hrubý, 1999, Krahulcová 2002, Tarcsiová 2005, Hudáková, 2008a). Jak již poznamenala Hudáková (2008a), nebylo proto náhodou, že i v českém prostředí vzdělávání neslyšících vznikl systém pomocných artikulačních znaků, který právě požadovanou správnou artikulaci podporuje. Je ale nutné upozornit, že v případě pomocných artikulačních znaků nejde o první a jediný systém svého druhu. V historii bylo jemu podobných ve světě hned několik. I dnes se s některými můžeme ve vzdělávání neslyšících setkávat (srov. Krahulcová, 2002, Najmanová 2004, Hudáková 2008a). Těmto systémům je více pozornosti věnováno v kapitole 2 Ostatní fonemické systémy.

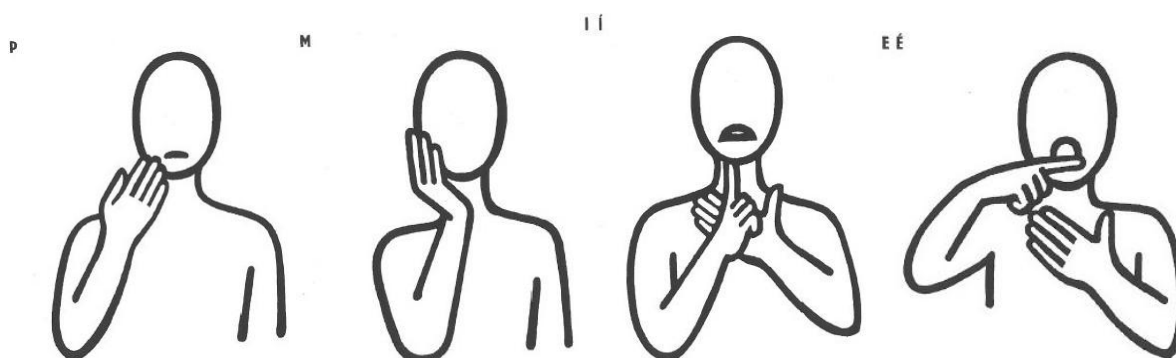
1.1 Charakteristika

Funkce, pro kterou byl systém pomocných artikulačních znaků vytvořen, je zřejmá již ze samotného názvu. Byl vytvořen proto, aby podporoval správnou artikulaci hlásek. Každá hláska mluveného jazyka má svůj pomocný artikulační znak. Jinými slovy každý jeden znak zastupuje jeden foném (českého) jazyka, proto se pomocné artikulační znaky řadí mezi **fonemické systémy** (Hrubý, 1999, Hudáková, 2008a, 2008b). Zde nalezneme hlavní rozdíl oproti prstové abecedě, která nezastupuje **hlásky/fonémy**, ale **písmena/grafémy**.

Jedna z charakteristik pomocných artikulačních znaků zní takto: „*Pomocné artikulační znaky jsou uměle vytvořeným systémem, který využívá jednu anebo více charakteristik hlásek – znělost, neznělost, nosovost, postavení jazyka.*“ (Tarcsiová, 2005, s. 103, překlad L. B.). Povaha artikulačních znaků je tedy dána vždy některou z těchto charakteristik hlásek – zda je hláska znělá, či neznělá, závěrová, jaké má trvání, jaká je poloha mluvidel (jazyk, tvar úst), apod. (srov. Krahulcová, 2002, Tarcsiová 2005, Hudáková, 2008a, 2008b). Jednotlivé znaky jsou znázorňovány jednou rukou, přičemž druhá ruka u některých

hlásek ohmatává vibrace nebo kontroluje výdechový proud - pocit tepla, chladu, nárazu, měkkého hlasového začátku (Krahulcová, 2002).

Následující obrázky (1-4) mohou posloužit jako ilustrace předchozích tvrzení o podobě pomocných artikulačních znaků. Můžeme si povšimnout, jaké charakteristiky hlásek různé pomocné artikulační znaky využívají. Na obrázku 1 můžeme vidět, že **pomocným artikulačním znakem P** mluvčí kontroluje prudký výdechový náraz (Krahulcová, 2002). Na obrázku 2 je zachycen **pomocný artikulační znak M**, který využívá přiložení ruky na tvář tak, aby mluvčí cítil vibrace, které vznikají při artikulaci znělé hlásky M (Krahulcová, 2002). **Pomocný artikulační znak I/Í**, zobrazený na obrázku 3, využívá ukazováček ruky pod čelistí tak, aby naznačil vyklenutí jazyka při artikulaci I/Í (Krahulcová, 2002). Pravá ruka pak kontroluje vibrace na hrudníku. A konečně na obrázku 4 vidíme **pomocný artikulační znak E/É**. Zde nám ukazováček ve vodorovné poloze značí velikost čelistního úhlu a pravá ruka opět odhmatává vibrace na hrudníku (Krahulcová, 2002).



Obrázek 1 Pomocný artikulační znak P (Krahulcová, 2002, s. 236)

Obrázek 2 Pomocný artikulační znak M (Krahulcová, 2002, s. 237)

Obrázek 3 Pomocný artikulační znak I/Í (Krahulcová, 2002, s. 234)

Obrázek 4 Pomocný artikulační znak E/É (Krahulcová, 2002, s. 233)

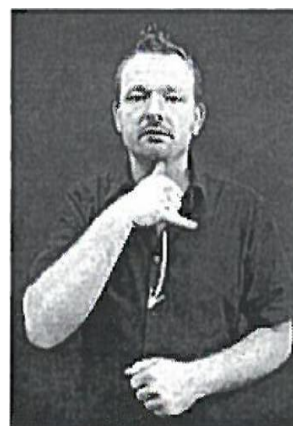
Kromě podpory správné artikulace se setkáváme ale i s dalším využitím pomocných artikulačních znaků, a to, když zastávají funkci indikátorů hlásek pro odezírání (Hudáková, 2008a, 2008b). Pokud učitel mluvu doprovází pomocnými artikulačními znaky, dítě může sledovat znaky, a přijímat tak informace vizuálně zdvojené. Pomocné artikulační znaky tak mohou být využity **sekundárně pro podporu odezírání**, stejně jako je tomu u systémů Cued Speech a Hand-Mund System, kde je ale podpora odezírání funkcí primární.

Dále můžeme narazit na další funkci pomocných artikulačních znaků. Podobně jako existují **inicializované znaky**, kterým propůjčuje své tvary prstová abeceda (např.: CODA, JOGURT, KOFOLA, LABE, RUM, ...) vyskytují se v českém znakovém

jazyce znaky, kde funkci iniciály zastupuje pomocný artikulační znak (Hudáková, 2008b). Příkladem pak může být podle Hudákové (2008b) znak **SVĚL** a **JED**, které můžeme vidět na obrázcích 5 a 6.



Obrázek 5 Znak SVĚL vycházející z pomocného artikulačního znaku S (Hudáková, 2008b, s. 100)



Obrázek 6 Znak JED vycházející z pomocného artikulačního znaku J (Hudáková, 2008b, s. 100)

1.2 Historie

Kdy vznikl systém pomocných artikulačních znaků, a hlavně kdo přesně za jejich původem stál, není známo. V publikacích, které přinášejí informace o počátcích pomocných artikulačních znaků, je možné se dočíst, že nejstarší a nejpropracovanější systém pomocných artikulačních znaků je ten, který se používal od roku 1926 ve škole pro žáky se sluchovým postižením v Praze Radlicích² a odtud se šířil do dalších ústavů³ na území tehdejšího Československa (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová, 2002, Najmanová, 2004, Hudáková, 2008a, b).⁴ Podoby pomocných artikulačních znaků zachytila Krahulcová do svých publikací (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová 2002) na základě praxe v již zmiňovaném Výmolově ústavu (Krahulcová, osobní sdělení, 25. 7. 2014). Protože nikdy předtím neexistovala žádná kodifikace ani popis podob pomocných artikulačních znaků, každá generace učitelů tak mohla používat odlišné podoby znaků (srov. Hudáková 2008a, Krahulcová, osobní sdělení 24. 7. 2014). A právě proto se můžeme domnívat, že tento

² Šlo o první český ústav pro hluchoněmé v Praze, zřízený Zemským spolkem pro péči o hluchoněmé v roce 1916 nejprve v Kateřinské ulici, od roku 1926 ústav sídlí až dodnes ve vlastní budově v Praze - Radlicích. Od tohoto roku pak i ústav nese jméno prof. Výmoly předsedy Spolku pro hluchoněmé (Bednařík, Kettner, Kolář, 1940)

³ V té době existovaly tyto ústavy: Pražský ústav pro hluchoněmé (1786), Diecézní ústav pro hluchoněmé v Litoměřicích (1858), Diecézní ústav pro hluchoněmé v Českých Budějovicích (1871), Diecézní ústav pro hluchoněmé v Hradci Králové (1881), Moravský zemský ústav pro hluchoněmé v Ivančicích (1894), Moravský zemský ústav pro hluchoněmé v Lipníku (1894), Moravský zemský ústav pro hluchoněmé ve Valašském Meziříčí (1911) a Ústav pro hluchoněmé v Plzni (1913) (Hrubý, 1999)

⁴ Tuto informaci Krahulcová (2002) dále přejímají další autoři (Najmanová 2004, Hudáková 2008a, 2008b).

zaznamenaný systém (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová 2002) mohl projít značnými změnami v průběhu celých sedmdesáti let. Z toho důvodu musíme být opatrní při odkazování na uvedený systém v publikacích Krahulcové (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová, 2002). Jde sice o „*nejpropracovanější systém*“ (Krahulcová 2002, s. 231) pomocných artikulačních znaků u nás, nemůžeme ho ale nazývat nejstarším, když přihlídneme k možnosti změn jednotlivých podob znaků v průběhu sedmdesáti let. Bohužel od Krahulcové (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová, 2002) nedozvídáme, odkud má informaci o používání pomocných artikulačních znaků ve Výmolově ústavu právě od roku 1926. Můžeme se domnívat, že tento rok zvolila na základě vlastního uvážení, protože jde o rok, kdy začala výuka ve vlastní budově Výmolova ústavu, jak ji známe dnes (Hrubý 1999).

Další zajímavé poznatky v této problematice můžeme dostat díky dobovým fotografiím. Na základě fotografií na obrázcích 7 - 9 se totiž můžeme domnívat, že již na počátku vzdělávání v tomto ústavu, v roce 1916, se ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením objevoval systém odhmatávání vibrací, který princip pomocných artikulačních znaků připomíná. Na obrázku 7 je evidentní, že žák odhmatává vibrace při tvoření hlásky učitelem. Pomocí odhmatávání vibrací, kontroly výdechového proudu apod. si dítě uvědomuje, jak správně tvořit hlásku. Podobné závěry můžeme vyvodit i z obrázků 8 a 9. Bohužel další záznamy o používání pomocných artikulačních znaků hned na počátku založení ústavu jsme neobjevili. Proto nemůžeme s jistotou říci, že již v roce 1916 v prvním českém ústavu pro hluchoněmé v Praze existovaly pomocné artikulační znaky, jak je známe dnes. Tehdy se nemuselo nutně jednat o ustálený systém, kdy každá hláska měla určitý jeden znak. Z fotografie není zřejmé, zda se jedná o ukázkou logopedie či výuky. V každém případě zde mohlo jít jen o méně systematickou podporu artikulace odhmatáváním vibrací. Což může podporovat tvrzení Krahulcové (2002), že „*pro vytvoření (prvního systému PAZ, pozn. L. B.) byly využity osvědčené metodické postupy a materiály této školy.*“ (Krahulcová, 2002, s. 231). Tedy že se od nesystematického odhmatávání vibrací učitelé dostali až k jednotlivým znakům.



Obrázek 7 Dobová fotografie z roku 1916 (Bednařík, Kettner, Kolář, 1940, s. 11)



Obrázek 8 Dobový obrázek z Výmolova ústavu, říjen 1926 (archiv Výmolova ústavu, autor neznámý)



Obrázek 9 Vyučování v artikulační třídě Výmolova ústavu (archiv Výmolova ústavu, Šantrůček, J.)

1.3 Použití

Pomocné artikulační znaky se objevují zejména ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České a Slovenské republice. Podporují totiž správnou artikulaci českých/slovenských hlásek, která má právě zde svou stěžejní roli. Ačkoliv se ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením objevují podle Krahulcové (2002) již od roku 1926, pouze na Slovensku se dostal jejich popis do Metodické příručky k předmětu Slovenský jazyk (Krahulcová, osobní sdělení, 24. 7. 2014). V českém prostředí byla jediná zmínka

o pomocných artikulačních znacích v osnovách pro přípravný až 4. ročník základní školy pro sluchově postižené. Zde se pomocné artikulační znaky doporučovaly k tvoření a rozvoji řeči. V dnešních školních vzdělávacích programech se zmínka o používání pomocných artikulačních znaků neobjevuje.

S pomocnými artikulačními znaky se děti sluchovým postižením poprvé setkávají již v mateřské škole (Krahulcová, 2002). Děti si díky pomocným artikulačním znakům postupně fixují správnou výslovnost hlásky. Často se pak využívají jako podpora pro čtení, což odporuje podstatě pomocných artikulačních znaků. Místo toho, aby zde podporovali fonémy, podporují grafémy (Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008a). Hudáková (Hudáková, 2008a) tento jev připodobňuje k situaci, kdy učitel na místo použití pomocných artikulačních znaků Z, P, J, E a F, použije artikulační znaky Z, P, E, V. Zároveň dodává, že podle jejích zkušeností jde o běžný standard ve všech školách pro žáky se sluchovým postižením u nás (Hudáková, 2008a).

Poté, co žáci nepotřebují podporu pomocných artikulačních znaků, často dochází k jevu, který Hudáková (2008b) přirovnává k situaci, která nastává u lidí vzdělávaných tzv. **daktylotickou metodou**⁵. Jedná se o to, že si žáci vytvoří „*neodstranitelný reflex*“ kdy nemohou vyslovit slovo, aniž by si přitom rukou neukazovali znaky prstové abecedy (Hrubý 1999, s. 71). V případě pomocných artikulačních znaků to vypadá tak, že žáci mnohdy i po skončení školní docházky využívají pomocných artikulačních znaků. Proto se s pomocnými artikulačními znaky můžeme ojediněle setkat i v prostředí dospělých neslyšících (Hudáková, 2008b). Tuto myšlenku potvrzuje i Barešová (osobní sdělení, 7. 5. 2014).

Na Slovensku provedl v roce 1999 Groma výzkum, kterým nám poskytuje informace o tom, jak si žáci školy pro sluchově postižené v Hrdličkové ulici v Bratislavě osvojují, a jak reprodukují text. Zabýval se tím, zda si tito žáci⁶ při osvojování i reprodukci pomáhají pomocnými artikulačními znaky, daktylními znaky (zde jimi byla myšlena prstová abeceda) nebo znaky ze slovenského znakového jazyka. Tento výzkum je pro nás zajímavý z toho důvodu, že nám přináší představu o tom, na jakém stupni základních škol se pomocné artikulační znaky objevují častěji. Groma (1999) svým výzkumem potvrdil, že žáci vzdělávaní ve školách žáky se sluchovým postižením pomocné artikulační znaky využívají

⁵ Daktylotika/daktylogie = prstová abeceda (Sovák, 2000). Proto daktylotická metoda je taková, při které se využívá prstové abecedy pro podporu mluvení.

⁶ Výzkumná sonda zahrnovala 42 žáků, z toho 20 žáků prvního stupně školy a 22 žáků druhého stupně (Groma, 1999).

zejména na počátku školní docházky pro fixaci hlásek, a upouští od nich, pokud mají hlásky dobře vyvozené. Pak už se objevují jen ojediněle, jak jsme zmiňovali výše (srov. Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008b, Barešová, osobní sdělení 7. 5. 2014). Z výzkumu tedy vyplývá, že pomocné artikulační znaky jsou častěji využívány, jak při osvojování, tak i reprodukci textu, žáky z prvního stupně školy, a to hned u 35 % žáků. (Groma, 1999). Zatímco na druhém stupni jich využívá jen 13,6 % žáků (tamtéž). Opačný jev nastává s využíváním slovenského znakového jazyka. Větší frekvence jeho využívání je u žáků na druhém stupni školy (Groma, 1999).

Dalším výzkumem, který poskytuje praktické informace o používání pomocných artikulačních znaků ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením, je výzkum Najmanové (2004). Najmanová se ve své bakalářské práci věnovala různým komunikačním strategiím učitelů žáků se sluchovým postižením v České republice. Jednou z těchto strategií bylo používání pomocných artikulačních znaků. Při sledování využívání pomocných artikulačních znaků zjistila, že často dochází ke směšování pomocných artikulačních znaků a prstové abecedy (Najmanová, 2004). Učitelé často v jedné promluvě používají jak prstovou abecedu, tak pomocné artikulační znaky. Žáci tak často mohou být zmateni funkcí obou systémů, proto se můžeme setkat s tím, že i dospělým neslyšícím vklouzne do komunikace prstovou abecedou některý pomocný artikulační znak. Tento jev je možné zachytit při rozhovoru v Televizním klubu neslyšících (Česká Televize: Televizní klub neslyšících). Konkrétně pro město Traiskirchen byl použit pomocný artikulační znak pro N (v čase 15:59 – 16:03).

Zmíníme ještě výzkum, který provedla Zdrubecká (2014). Jeho část se zaměřila na využívání pomocných artikulačních znaků ve výuce na školách pro sluchově postižené u nás. Z celkového počtu respondentů, tedy 13 učitelů, osm z nich používá ve výuce pomocné artikulační znaky, naopak čtyři z nich je nepoužívají vůbec, a dokonce jeden z učitelů používá pomocné artikulační znaky neustále společně s prstovou abecedou a souhrnně je nazývá daktylem (Zdrubecká, 2014).

Problém se směšováním prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků souvisí i s používanou terminologií. Ve sborníku „*Orálna reč a vzdelávanie nepočujúcich*“ od A. Mikly (1989) se často autoři jednotlivých příspěvků zmiňují o používání **daktylu** ve výuce. Z některých textů poznáme, zda zmíněný daktyl zahrnuje prstovou abecedu, u většiny z nich však můžeme jen předpokládat, který daktylní systém měl který autor na mysli. Můžeme se domnívat, že problém s terminologií v tomto sborníku je přenášen

i dodnes do prostředí škol pro žáky se sluchovým postižením. Co jedna škola může považovat za daktyl/daktylní řeč, se nemusí shodovat se situací ve škole jiné.

1.4 Osvojování

První informace, které nám literatura poskytuje, jsou o tom, kdy se děti s pomocnými artikulačními znaky poprvé nejčastěji setkávají. Například v Krahulcové-Žatkové: „*Sluchově postižené děti se setkávají s pomocnými artikulačními znaky již při vstupu do mateřské školy a podle potřeby potom po dobu celé školní docházky.*“ (Krahulcová-Žatková, 1996, s. 193). Toto tvrzení musíme objasnit. Pomocné artikulační znaky využívají učitelé a logopedi pro výuku zejména v nižších ročnících právě při vyvozování hlásek a pro podporu artikulace (Hudáková, 2008b). Ve vyšších ročnících je artikulace zvládnutá na lepší úrovni, dochází k fixaci vyvozování hlásek a podporu ze strany pomocných artikulačních znaků již učitelé ani logopedi nevyužívají. Podle potřeby ji velmi individuálně využívají pouze žáci (Barešová, osobní sdělení, 7. 5. 2014).

Samotnému vyvozování artikulace hlásek a učení se pomocným artikulačním znakům předchází určitá přípravná artikulační cvičení. Opět se vracíme k Výmolově ústavu. Právě zde totiž v mateřské škole probíhají přípravná cvičení podle holandských logopedických karet od **Beppy Paulussen-van Vugt**. Na základě obrázků a připodobnění k různým činnostem (dávat pus, malovat si rty, lízat zmrzlinu) si dítě procvičuje obratnost jazyka, rtů a blízkých mimických svalů (dr. Barešová, osobní sdělení, 7. 5. 2014). Ukázku z těchto karet je možno vidět na obrázcích 10 a 11. Tyto karty se v českém prostředí vzdělávání žáků se sluchovým postižením začaly objevovat zřejmě po roce 1991. V tomto roce totiž v Ivančicích připravil holandský *Instituut pro neslyšící v Sint-Michielsgestel*⁷ seminář pro učitele, kde představoval holandské metody výuky.



Obrázek 10 Obrázek k činnosti - Jazykem olizovat knír nebo marmeládu (z archivu Barešové)



Obrázek 11 Obrázek k činnosti – Sát ústy se rty do kroužku (z archivu Barešové)

⁷ Instituut voor Doven v Sint-Michielsgeste byl založen v roce 1840 jako zdravotnické zařízení, mimo jiné probíhalo vzdělávání osob ztížených hluchotou a hluchoslepotou (Thuis in brabant: Martinus van Beek)

Po přípravných cvičeních se přechází na samotné osvojování pomocných artikulačních znaků. Osvojování pomocných artikulačních znaků probíhá na základě nápodoby v těsné spolupráci žák/logoped či učitel (srov. Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008a). Zde Hudáková (2008a) jako důležitou charakteristiku pomocných artikulačních znaků uvádí, vedle zrakového vnímání znaků, vnímání taktilní. Hovoří o tom, že oproti jiným fonemickým systémům zde dochází k odhmatávání vibrací a uvědomování si výdechového proudu nejdříve na obličeji či hrudníku druhého mluvčího, často tedy logopeda nebo učitele, a pak, na základě toho, co dítě vycítí u druhého mluvčího, snaží se to stejné napodobit u sebe (Hudáková, 2008a). Logoped či učitel poté napomáhá žákovi, aby hlásku artikuloval co nejlépe.

Pravidla pro pořadí osvojování pomocných artikulačních znaků nám nejsou známá. Nicméně Krahulcová (2002) ve své publikaci uvádí seznam pomocných artikulačních znaků, který téměř koresponduje se Sovákovým (1984) doporučeným pořadím vyvozování hlásek.⁸ Proč uvedla Krahulcová (2002) zrovna toto pořadí, není zdůvodněno. My se ale domníváme, že právě tímto pořadím se řídí většina škol.




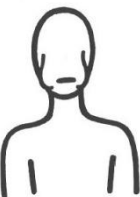












1.5 Podoby pomocných artikulačních znaků


















Dnes se s podobami pomocných artikulačních znaků můžeme setkat ve dvou publikacích Krahulcové (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová, 2002) z prostředí Výmolova ústavu, kde se používají již od roku 1926. V první z nich (1996) jsou jednotlivé pomocné artikulační znaky popsány slovně, v druhé (2002) pak jsou všechny pomocné artikulační znaky zachyceny jednoduchým obrázkem a doplněny slovním popisem, který se shoduje s popisem z předchozí publikace.






















Další publikací, ve které se můžeme setkat s jinými podobami pomocných artikulačních znaků, je publikace pojednávající o prstové abecedě, nicméně pomocným artikulačním znakům je zde věnována poměrně velká pozornost. Jde o publikaci Hudákové (2008b), která poskytuje podoby pomocných artikulačních znaků, které se objevují na školách pro žáky se sluchovým postižením v Praze v Radlicích, v Plzni a Hradci Králové. Zde už můžeme najít i několik variant pro jednu hlásku, tedy že každá škola používá jiný znak pro stejnou hlásku. Samozřejmě tak nalezneme i podoby pomocných artikulačních znaků, které

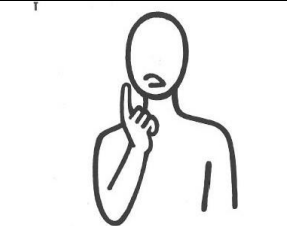











⁸ Podle Sováka (1984) se začíná nejprve s vyvozováním samohlásek, které jsou snadnější. První z nich je samohláska A z níž se postupně přechází na E a I nebo na O a U. Následují pak souhlásky: M, B, P, F, V, H, CH, J, N, D, T, Ě, Ď, Ň, K, G, S, C, Z, Š, Č, Ž, L, R, Ř. Toto pořadí je možno upravovat podle individuálních potřeb. Krahulcová (2002) se tímto pořadím neřídí přesně, ale jistou podobnost v něm nalézt lze. Pořadí, které zvolila, je: A, E, I, O, U, P, B, M, T, D, N, Ě, Ď, Ň, K, G, F, V, S, Z, C, Š, Ž, Č, J, CH, H, L, R, Ř.

se liší od podob znaků v Krahulcové (2002). Ke všem hláskám byly pořízeny fotografie variant znaků získané od spolupracovníků Hudákové, neslyšících absolventů škol pro žáky se sluchovým postižením v Hradci Králové, Plzni a v Praze v Holečkově ústavu – Martina Wiesnera a Petra Vysučka (Hudáková, 2008b). I tyto fotografie pak byly doplněny o slovní popis provádění znaků. Pro porovnání pomocných artikulačních znaků, uvedených v obou publikacích, poslouží tabulka 1 uvedená níže (Krahulcová 2002, Hudáková, 2008b). Jako první jsou ke každé hlásce uvedeny vždy pomocné artikulační znaky Krahulcové (2002), vedle nich pak vidíme varianty pomocných artikulačních znaků od Hudákové (2008a).

A	<small>AA</small> 			
B	<small>B</small> 			
C	<small>C</small> 			
Č	<small>C</small> 			
D	<small>D</small> 			
E	<small>EE</small> 			

F	<small>F</small> 			
G	<small>G</small> 			
H	<small>H</small> 			
CH	<small>CH</small> 			
I	<small>II</small> 			
J	<small>J</small> 			
K	<small>K</small> 			
L	<small>L</small> 			

M	^M 			
N	^N 			
O	^{O O} 	^{O, O} 		
P	^P 			
R	^R 			
Ř	^R 			
S	^S 			
Š	^S 			

T					
U					
V					
Z					
Ž					

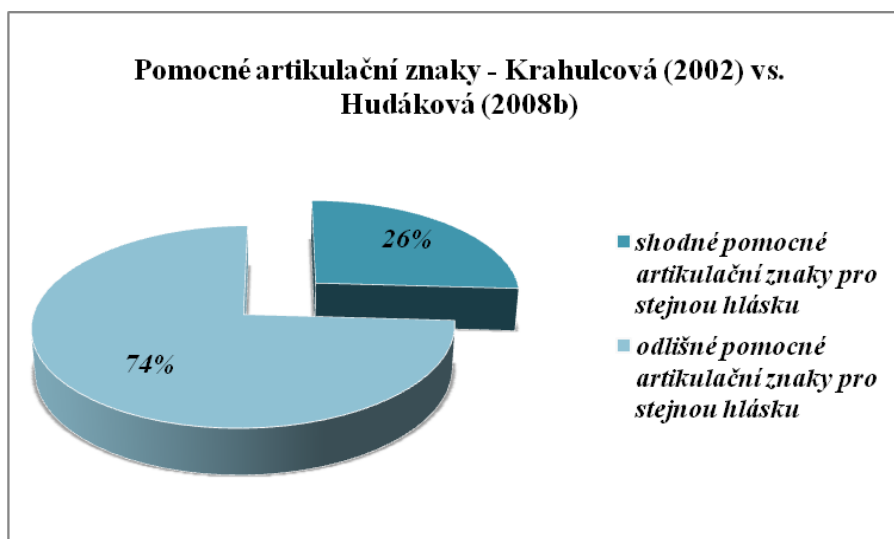
Tabulka 1 Pomocné artikulační znaky z Krahulcové (2002, s. 233-249) a Hudákové (2008b, 87-99)

Pokud porovnáme zachycené znaky obou autorek, začneme hned od jejich řazení. Krahulcová (2002) řadí jednotlivé pomocné artikulační hlásky tak, jak by se postupně jednotlivé hlásky měly vyvozovat v závislosti na Sovákově (1984) doporučeném pořadí vyvozování hlásek, což bylo zmíněno již výše. Hudáková (2008b) pak všechny získané pomocné artikulační znaky řadí abecedně.

Protože Hudáková (2008b) čerpala celkem ze tří škol pro žáky se sluchovým postižením, získala více variant pomocných artikulačních znaků k různým hláskám. Zatímco Krahulcová popisuje pomocné artikulační znaky zobrazené na 29 obrázcích (dvě varianty pouze u hlásky O a jeden společný znak pro změkčené hlásky Ť, Ď, Ň, což u Hudákové nevidíme), Hudáková nabízí celkem 38 znaků (zde hlásky: B, C, Č, F, G, H, CH, I, J, K, N, O,

S, Š, T, U a V mají jednu variantu, hlásky: A, E, L, M, P, R, Ř, Z a Ž mají dvě varianty a dokonce hláska D má hned tři různé varianty).

V tabulce 1 můžeme tedy vidět, že ke každé české hlásce jsou přiřazeny znaky, jak od Krahulcové (2002), tak od Hudákové (2008b). Výsledkem je tabulka o 27 řádcích, kdy každý řádek/hláska má od dvou do čtyř různých variant pomocných artikulačních znaků. Pokud budeme hledat shodné pomocné artikulační znaky zachycené Krahulcovou (2002) a Hudákovou (2008b), z celkového počtu 27 hlásek, které mají svůj znak v obou zachycených sadách pomocných artikulačních znaků, můžeme nalézt shodu pouze u 7 z nich. Konkrétně jde o pomocné artikulační znaky pro hlásky: D₁, CH, L₂, M₁, P₁, T a Z₁.⁹ Pro lepší představu uvádíme graf 1, který nám ukazuje procentuální shodu mezi pomocnými artikulačními znaky z jedné a druhé publikace (Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008b). Protože Hudáková (2008b) mimo jiné čerpala i ze systému pomocných artikulačních znaků ve škole v Praze v Radlicích, které zaznamenávala Krahulcová, očekávali bychom zde více shodných znaků. Nicméně výsledky ukázaly, že vývoj pomocných artikulačních znaků je dynamický, a že se snad i pomocné artikulační znaky na jednotlivých školách neustále ovlivňují. Z grafu můžeme vyčíst, že pouhých 26 % pomocných artikulačních znaků se shoduje u obou autorek. Rozdílné pomocné artikulační znaky pak nalezneme v 74 % českých hlásek.



Graf 1 Pomocné artikulační znaky Krahulcová (2002) vs. Hudáková (2008b)

⁹ Protože se u Hudákové (2008b) objevuje více variant pro jednu hlásku, je označeno dolním indexem, která z těchto variant je ve shodě s variantou pomocného artikulačního znaku od Krahulcové (2002).

2 Ostatní fonemické systémy

Jak víme, pomocné artikulační znaky se objevují ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením pouze na území Čech a Slovenska. Nyní zaměříme pozornost na systémy objevující se po celém světě, které jsou založené na podobném principu jako pomocné artikulační znaky. Zaměříme se tedy nejen na charakteristiku jednotlivých systémů, ale i na jejich vztah k pomocným artikulačním znakům, tedy čím se od nich liší a čím se s nimi ztotožňují. Tyto rozdíly nám pomohou lépe porozumět jednotlivým systémům.

Než přejdeme k samotným systémům, musíme vysvětlit pojem **fonemické systémy**, a proč je zvolen právě tento termín. Jak je z názvu evidentní, fonemické systémy jsou takové systémy, jejichž znaky zastupují **fonémy/hlásky** národního jazyka. V literatuře tohoto termínu využívá Hrubý (1999), později i Hudáková (2008a, 2008b). Často se však v souvislosti se zařazením pomocných artikulačních znaků do nějaké skupiny systémů hovoří také o **vizuálně motorických slovních komunikačních systémech sluchově postižených**¹⁰ (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová 2002) nebo o **prstových znacích** (Matuška, 1993, Tarcsiová, 2005) či snad **manuálně orálních a daktylních znacích** (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová, 2002). V případě termínu fonemické znaky je striktně od těchto systémů vydělená prstová abeceda, která nezastupuje hlásky národního jazyka, nýbrž jeho písmena. Mohlo by se zdát, že pro tuto práci by bylo úspornější používat některý z termínů zastřešující všechny systémy včetně prstové abecedy, poněvadž se jí budeme později také věnovat. Termín fonemické systémy jsme však zvolili proto, že se jeví jako nejvhodnější z toho důvodu, že i zde oddělujeme jasně funkci prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků, neboť často bývají tyto funkce zaměňovány (Najmanová, 2004, Hudáková, 2008b).

V historii vzdělávání lidí se sluchovým postižením jsme se mohli setkat s mnoha předchůdci dnes již známých fonemických systémů, které se používaly či dodnes používají, jak pro vzdělávání dětí se sluchovým postižením, tak i pro vzdělávání dětí s autismem, dysfázií, kombinovaným postižením apod. Popsali jsme zde ty systémy, které jsou pro české prostředí vzdělávání žáků se sluchovým postižením nejznámější.¹¹ Doplněny jsou ale i o některé další, méně známé, avšak pro naše téma také zajímavé fonemické systémy.

¹⁰ Do skupiny vizuálně motorických slovních komunikačních systémů sluchově postižených Krahulcová (2002) řadí: prstovou abecedu, pomocné artikulační znaky, daktylografii, Hand-Mund System, chirografii a Cued Speech

¹¹ Východiskem pro tyto vybrané systémy byla zejména česká literatura zabývající se fonemickými systémy (Krahulcová 1996, 2002, Hudáková, 2008a, Najmanová, 2004).

Před výčtem těchto fonemických systémů je nutné ještě upozornit, že u každého z nich musíme rozlišovat funkci, pro kterou byl vytvořen. První funkcí je podpora odezírání, druhou pak podpora produkce řeči, tedy správné artikulace. I přesto, že jsou tyto funkce rozdílné, bohužel často bývají u některých systémů zaměňovány. Pokud se vrátíme k pomocným artikulačním znakům, i ony často bývají využívány pro podporu odezírání. V tom případě však podpora odezírání zastupuje sekundární funkci. Zde se budeme řídit funkcemi primárními.

2.1 Fonemické systémy založené na podporu správné artikulace

Zde jde o fonemické systémy, které mají k pomocným artikulačním znakům velmi blízko. I pomocné artikulační znaky jsou totiž, jak víme, fonemickým systémem založeným právě pro podporu správné artikulace řeči.

2.1.1 Daktylogie

Mezi první takový fonemický systém znaků na podporu artikulace by se dal zařadit ten, který pro své vyučování neslyšících vytvořil **Jacob Rodriguez Pereira** (1715 – 1780)¹². Nejdříve využíval španělskou prstovou abecedu, kterou později přepracoval tak, aby brala ohledy nejen na jednotlivá písmena, ale respektovala i výslovnost a tvoření francouzských hlásek (Krahulcová, 2002). Touto **daktylogií**, jak ji Pereira nazval, vedl své žáky k mluvení, nikoli k odezírání (srov. Krahulcová 2002, Hudáková 2008a). Podle Eriksona (1998, in Hudáková 2008a) obsahovala tři typy znaků – znaky pro jednotlivá písmena, znaky pro kombinace písmen a znaky pro hlásky. Celkem tedy šlo asi o 80 znaků, používaly se dohromady a vždy byly artikulovány současně s mluvou (Hudáková, 2008a).

2.1.2 Visible Speech

Další systém podporující komunikaci mluvenou řečí, který zmíníme, vytvořil americký logoped **Alexander Melville Bell**¹³ (1819 – 1905). Jde o systém zvaný **Visible**

¹²Jacob Rodriguez Pereira se narodil v Portugalsku v roce 1715 a v roce 1741 se dostal do Francie, kde se později věnoval vyučování neslyšících. Zprvu využíval španělskou Bonetovu jednoruční prstovou abecedu, a díky tomu se tak tato abeceda rozšířila ze Španělska do Francie (Krahulcová, 2002, Poul, 1996).

¹³ A. M. Bell pocházel z rodiny učitelů řečnictví a logopedů. Jeho otec Alexander Bell byl tím, který se tomuto oboru začal věnovat. V jeho šlépějích pak pokračovali oba synové, tedy i A. M. Bell, který byl úspěšnější i na poli vědeckém, zapsal se do historie právě díky Visible Speech. Nicméně i A. M. Bell vychoval syna, Alexandra Grahama Bella, jako svého pokračovatele. A. G. Bell se věnoval logopedii jako otec, ale proslavil se zejména vynálezem telefonu v roce 1876 (Vajshajtllová 1972).

Speech¹⁴ jindy známý jako **Universal Alphabet**, který bychom mohli přeložit jako *viditelná řeč*, či *univerzální abeceda* (překlad L. B.).

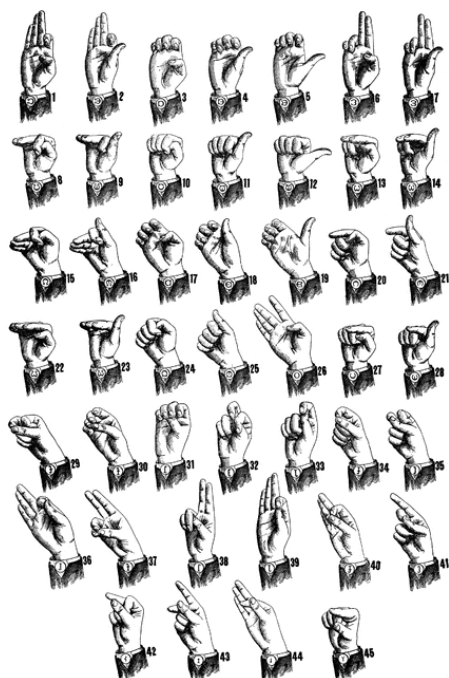
Oproti pomocným artikulačním znakům i dalším systémům nešlo v případě Visible Speech o systém založený na vizuálně-motorických znacích, ale na grafických symbolech. Šlo o základních deset symbolů, které se různě obměňovaly. Jednotlivé symboly zachycovali polohu mluvních orgánů při artikulaci (Shoulson: Visible Speech). Na obrázku 12 si můžeme všimnout, jak vypadaly některé symboly a jaký měly význam. Nám nejlépe poslouží příklady, které jsou uvedeny v dolní části obrázku. Podívejme se na hlásku P, jde o souhlásku, proto je využit symbol „rovné čáry“, při její artikulaci prochází prudký náraz vzduchu přes zavřená ústa, proto přidá symbol „rty“. Podobně se pak zapisovaly všechny hlásky.

Bell svůj systém nechtěl zaměřit pouze na angličtinu, ale přál si, aby se Visible Speech dala použít na různé jazyky. Vajshajtlová (1972) dokonce uvádí, že touto univerzální abecedou, byly tištěny knihy v různých jazycích. Zajímavé je, že grafické symboly Visible Speech dokázaly přepsat nejen jakoukoliv hlásku, ale pomocí Visible Speech mohl každý zasvěcený člověk přepsat kašel či zívání (McCarthy, 2005).

Navzdory snaze světově prosadit Visible Speech však neuspěl ani doma v Americe jak A. M. Bell, tak ani jeho syn A. Graham Bell, který byl otcovým pokračovatelem (srov. Hrubý, 1999, Vajshajtlová 1972). Za tímto neúspěchem byla podle Hrubého (1999) nadměrná složitost systému.

¹⁴ Film „The sound and the silence“ z roku 1992 zachycuje život A. G. Bella a objevuje se zde i scéna s ukázkou Visible Speech – zde Universal Alphabet (YouTube: Visible Speech. [online]. [cit. 2014-05-21]. Dostupné z: <http://youtu.be/RRacTbA8dBA>)

A. M. Bellem, zůstal u povahy vizuálně motorické (tamtéž). Výsledná Lyonova modifikace prstové abecedy pak obsahovala seskupení až 120 tvarů rukou, kdy každý tvar zastupoval jednu hlásku (srov. Castle, 1974, Hudáková, 2008a). Na obrázku 13 můžeme vidět některé tvary rukou z Lyonova fonemického systému. Bohužel nám není známo, jak se s Lyonovým fonemickým systémem pracovalo. Je však evidentní, že tento Lyonův počín neměl pro svou složitost velký ohlas ve vzdělávání neslyšících, stejně jako tomu bylo u Visible Speech. Oba zmíněné systémy obsahovaly příliš mnoho znaků, ať už grafických nebo vizuálně motorických. Dnes si jistě nedokážeme představit, jak složitě by si osvojovali děti i učitelé pomocné artikulační znaky, kdyby obsahovaly tolik a tak těžko odlišitelných znaků, jako Visible Speech nebo Lyonova fonetická prstová abeceda.



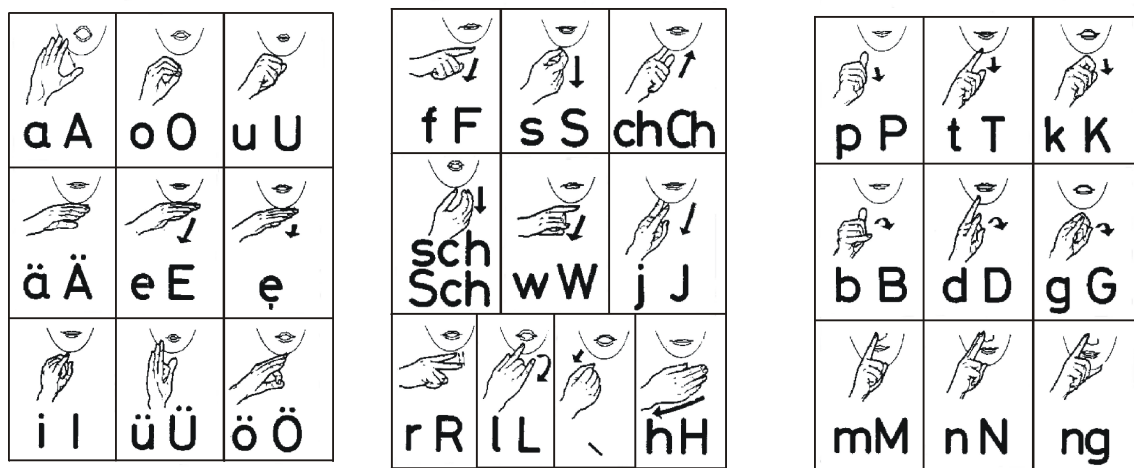
Obrázek 13 Ukázka tvarů ruky z Lyonova systému Phonetic Finger Alphabet (ClipArt ETC: Introduction to the Lyon Phonetic Manual)

2.1.4 Phonemtransmitting Manual System

Kolem roku 1970 vytvořil **Klaus Schulte** systém pro využití ve výuce správné artikulace němčiny, jak neslyšících, tak i slyšících dětí. Tento systém je dodnes známý pod názvem **Phonemtransmitting Manual System** nebo také **Phonembestimmtes Maunal System** (Krahulcová, 2002). Do češtiny bychom jej mohli přeložit jako *manuální systém pro zastoupení fonémů* (překlad L. B.).

Každý foném má i zde svůj vizuálně motorický znak. Podoby některých z nich můžeme vidět na obrázcích 14 – 16. Můžeme dokonce najít podobnost mezi některými znaky z Phonembestimmtes Manual System s některými pomocnými artikulačními znaky. Například pomocný artikulační znak R, který známe od Krahulcové (2002) z tabulky 1, můžeme porovnat se znakem ze Schulteho systému. V obou případech je znak pro R prováděn před ústy s pohybem prstů napodobujícím stříhání nůžek. Dalším příkladem pak mohou být znaky pro hlásku N (srov. tabulka 1 a obrázek 15)

Bohužel se nedostáváme k informacím o používání Schulteho systému v praxi. Díky velké podobnosti s pomocnými artikulačními znaky můžeme tušit, že velmi podobné je i používání toho systému.



Obrázek 14 Ukázka Phonembestimmtes Manual System – samohlásky (Michael Szczepanski Fachdienste für Hörgeschädigte: Fingeralphabete)

Obrázek 15 Ukázka Phonembestimmtes Manual System – vybrané souhlásky 1 (Michael Szczepanski Fachdienste für Hörgeschädigte: Fingeralphabete)

Obrázek 16 Ukázka Phonembestimmtes Manual System – vybrané souhlásky 2 (Michael Szczepanski Fachdienste für Hörgeschädigte: Fingeralphabete)

2.1.5 Metoda Borel-Maisonny

Jako další se zástupců fonemických systémů založených pro podporu správné artikulace jsme vybrali francouzský systém známý jako *metoda Borel-Maisonny*. Tato metoda nese jméno francouzské logopedky Suzanne Borel-Maisonny (1900 – 1995), která systém vizuálně motorických znaků využívala ve své praxi. Poprvé jej publikovala v roce 1949. Zpočátku byl tento systém určen pro výuku artikulace a čtení dětí se sluchovým postižením, později se tento systém začal uplatňovat při vzdělávání dětí s dyslexií, rozštěpy

patra apod. (Bočková, 2011). Jeho používání v oblasti rozvoje řeči dětí s různým postižením je známé i dnes (Bočková, 2011).

Metoda Borel-Maisonny obsahuje vizuálně motorické znaky, které upozorňují na tvorbu jednotlivých hlásek. „*Vycházejí například z místa artikulace, symbolizují tvar, pohyb artikulačního ústrojí nebo směr výdechového proudu.*“ (Bočková, 2011, s. 70). Oproti pomocným artikulačním znakům se však v tomto systému můžeme setkat s větší možností využití prostoru. Na obrázku 17 vidíme, že pro hlásku D jsou využita záda pro uvědomění si ráznosti hlásky.

Bočková dále uvádí, že metoda Borel-Maisonny bývá často využívána pro odezírání: „*Tím, že jsou realizovány především v oblasti úst, také posilují odezírání, které děti s vývojovou dysfázií velice často užívají.*“ (Bočková, 2011, s. 70). Tato situace se podobá pomocným artikulačním znakům. V obou případech jde o systémy primárně určené pro podporu artikulace, často se ale objevuje možnost využití sekundární funkce systémů, tedy funkce podpory odezírání.

Ve světě je systémů podobných metodě Borel-Maisonny určitě velké množství. Jde ale často o systémy, které jsou spíše než u neslyšících využívány u žáků s různými poruchami řeči, proto se zde zmiňujeme jen o jednom z mnoha.



Obrázek 17 Ukázka znaku pro hlásku D z metody Borel-Maisonny (Coquelicot: *Méthode phonétique et gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny*)

2.1.6 Systém Neveklovského

V našem prostředí mimo pomocných artikulačních znaků existuje ještě jeden systém vizuálně motorických znaků – pohybů ruky, které naznačují artikulační pohyby, za jehož původem stojí **Ladislav Neveklavský** (Krahulcová, 2002). Tyto pohyby se dají kromě vizuálně motorických znaků zachytit i graficky. Právě z tohoto důvodu je tento systém

považován za **fonomimicko-grafický**¹⁷. Nebyl to sice systém určený pro výuku řeči neslyšících, ale právě pro děti s dysfázií.

Bohužel se o tomto počínu dozvídáme jen málo informací (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová, 2002). Pro lepší představu, jakou má systém Neveklovského podobu, poslouží následující citace z Krahulcové: „*Hlásk* ,K‘ *je naznačena pohybem ruky jako ráz od přední strany krku s odtážením palce od prstů. Znak ,K‘ svislá čára značí krk, obě šikmé čáry zobrazují pohyb ruky.*“ (Krahulcová, 2002, s. 251). Z toho můžeme vyvodit takový závěr, že vizuálně motorický znak má vztah určité podobnosti se znakem grafickým.

2.2 *Fonemické systémy založené na podpoře odezírání*

Nyní přejdeme k fonemickým systémům, které se od pomocných artikulačních znaků liší v jednom podstatném bodě, tedy v hlavní funkci. Budeme hovořit o fonemických systémech podporujících odezírání.

Tyto systémy obvykle obsahují vizuálně motorické znaky, které nezastupují jednu hlásku, ale hlásek několik. Cílem těchto fonemických znaků je podpořit vjem získávaný z odezírání, proto často znaky zastupují skupiny takových hlásek, které se od sebe výrazně liší svým ústním obrazem, jsou tedy kontrastivní (National Cued Speech Association: Definition). Taková typická skupina hlásek s odlišným obrazem může zahrnovat hlásky T, M a F (Cued Speech: How Does Cued Speech Work). Naopak, v jedné skupině hlásek se stejným vizuálně motorickým znakem nikdy nemohou být hlásky P, B a M. Jde totiž o hlásky, které při odezírání jen těžko rozlišíme, abychom lépe poznali, o jakou hlásku jde, pomůže nám, když každá z hlásek bude v jiné skupině s jiným vizuálně motorickým znakem (srov. Krahulcová, 2002, Hudáková 2008a, Cued Speech: How Does Cued Speech Work, National Cued Speech Association: Definition).

S fonemickými systémy na podporu odezírání se také můžeme setkávat ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Avšak oproti fonemickým systémům na podporu artikulace se s nimi můžeme setkat i velmi často v běžné komunikaci lidí se sluchovým postižením. Tím, že podporují odezírání, jsou vhodnou komunikační pomůckou zejména pro lidi ohluchlé (srov. Hoerelse.info: Mundhåndsystem, National Cued Speech Association: Definition)

¹⁷ Tento termín u nás první použil Sovák (1978).

2.2.1 Hand-Mund System

V Dánsku, ředitel ústavu pro hluchoněmé v Nyborgu, **Phil Georg Forchhammer** (1861 – 1938) vytvořil kolem roku 1900 systém někdy nazývaný jako **Frochhamerova metoda**, jindy **Hand-Mund Systém**, a v Dánsku pak spíše známější jako **Mund-Hånd-System** (Hoerelse.info: Mundhåndsystem). Všechny tyto pojmy vychází z německých slov *Hand* – ruka a *Mund* – ústa. I s tímto fonemickým systémem se můžeme setkávat ještě dnes, a to nejen v prostředí dánském, ale i v prostředí jiných jazyků, jako angličtina nebo němčina (Hoerelse.info: Mundhåndsystem).

Forchhammer si dobře uvědomoval nedokonalost odezírání. Chtěl přijít s něčím, co by kompenzovalo těžko odezíratelné hlásky. Vytvořil tak systém znaků, kdy jeden znak zastupuje více hlásek, které jsou odlišené ústním obrazem. (Krahulcová, 2002). Znaky využívané Hand-Mund Systemem vychází z fonetických charakteristik dánských hlásek. I přes tento fakt, je ale tento systém primárně určen pro podporu odezírání (srov. Krahulcová 2002, Hoerelse.info: Mundhåndsystem). Právě proto je zde zařazen do skupiny fonemických systému na podporu odezírání.

Tarcsiová ve své publikaci (2005) uvádí, že Hand-Mund System obsahuje 15 znaků, v zahraničních zdrojích se však objevují informace o 14 znacích pro tento systém (Hoerelse.info: Mundhåndsystem). Nejasné a nedostatečné informace o Hand-Mund Systemu v literatuře české i slovenské jsou, dle našeho názoru, proto, že se u nás ani na Slovensku tento systém běžně nepoužívá, a ani ve světě není tolik populární jako Cued Speech, o které nalezneme informací mnoho (Najmanová, 2004).

Produkce znaků v podobách, jak je vidíme na obrázku 22, probíhá v oblasti obličeje tak, aby nebyla ústa zakrytá, a bylo možné i odezírat. Existují totiž hlásky, pro které Hand-Mund System nemá znaky, jsou to například všechny samohlásky. Samohlásky mají jasný ústní obraz, proto není třeba je zastupovat znaky. Znaky jsou zejména pro ty hlásky, které mají podobný obraz s jinými, např.: P, B, M (Hoerelse.info: Mundhåndsystem). Tím, jak je znak tvořen, je poukazováno zejména na činnost či nečinnost hlasivek otevřeným nebo zavřeným zápěstím, na otevření nebo uzavření hlasové štěrby, což je znázorňováno oddálením nebo přiblížením ruky k hrudníku, a poté ještě zvednutím nebo snížením ruky, je poukazováno na zdvihnutí nebo snížení patrového oblouku a jazyka (srov. Krahulcová, 2002, Najmanová, 2004, Hudáková, 2008a).

Hand-Mund System byl Forchhammerem vytvořen zejména pro osoby ohluchlé nebo nedoslýchavé, kterým je dánština mateřským jazykem, ale nyní potřebují vizuální podporu

mluveného jazyka (Hoerelse.info: Mundhåndsystem). Nicméně jej v praxi používá také mnoho prelingválně neslyšících, je ale pochopitelné, že je u nich vyžadována znalost dánštiny (tamtéž).



Obrázek 18 Tvary ruky pro Hand-Mund System (Hoerelse.info: Mundhåndsystem)

V literatuře se objevuje zmínka o **bratřích řádu sv. Gabirela** (Svačina, 1936, Krahulcová, 2002). „*K otcovství tohoto Forchhammerova propagovaného způsobu, jenž se rozšířil na ústavech dánských, hlásili se také bratři řádu sv. Gabriela, dokazující, že již přes padesát let usnadňují orální vyučování zvláštní prstní abecedou, jež artikulovanou mluvu podporuje a doplňuje.*“ (Svačina, 1936, s. 26) Zdá se tak, že duchovní učitelé žáků se sluchovým postižením v Dánsku také využívali podobný či snad totožný systém jako Forchhammer. Že šlo o stejný princip jako v případě Hand-Mund Systemu, nás může přesvědčit opět Svačina: „*Mluví-li učitel, drží vztyčenou ruku ve výši prsou, aby byla ve vizuelním poli slova; činnost hlasivek naznačuje ohnutím zápěstí; oddálení nebo přiblížení ruky k prsům představuje otevření nebo uzávěr štěrbiny hlasové; zdvižení a spuštění ruky naznačuje činnost oblouku patrového; o polohách jazyka uvědomuje žáka zvednutí prstů; na pěst zavřená ruka jest východiskem, palec značí samohlásky, ostatní prsty souhlásky.*“ (Svačina, 1936, s. 26,27). Tento systém nazývali bratři sv. Gabriela **Fonodaktylogií** (Svačina, 1936, Krahulcová, 2002).

2.2.2 Cued Speech

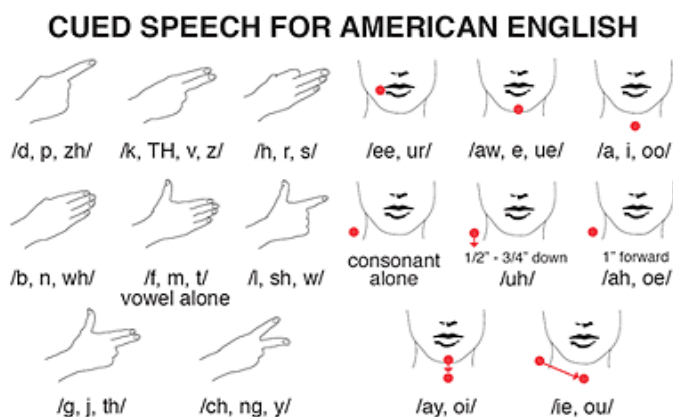
Autorem **Cued Speech** nebyl ani učitel neslyšících, ani lékař, ale fyzik a matematik **Orin Cornett**. V roce 1959 se stal ředitelem odboru vysokého školství, a díky své práci

narazil na Gallaudetovu univerzitu. Zjistil, jaká je gramotnost neslyšících absolventů, a výsledky byl velmi zaskočen (National Cued Speech Association: Dr. R. Orin Cornett). Neslyšící vždy považoval za knihomoly a netušil, že by neslyšící s četbou mohli mít problém (tamtéž). Proto o pár let později, v letech 1965/6 vytvořil systém Cued Speech, který měl lidem se sluchovým postižením zpřístupnit mluvenou řeč tak, aby ji mohli vnímat lépe (Krahulcová, 2002). Cornett věděl, že lepší vnímání mluvené řeči by pak vedlo k lepším výsledkům čtenářské gramotnosti lidí se sluchovým postižením i k lepším sociálním vztahům (srov. Krahulcová, 2002, Hudáková 2008a, National Cued Speech Association: Dr. R. Orin Cornett).

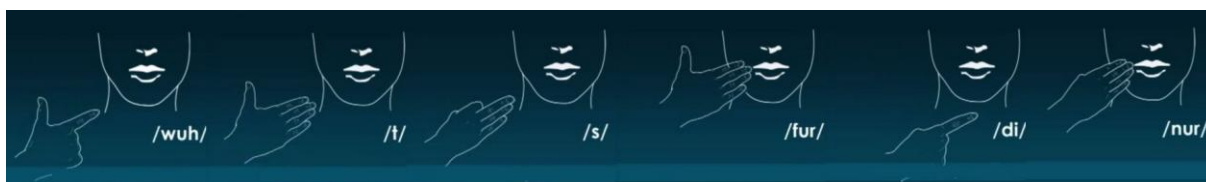
Název systému Cued Speech se do češtiny nejčastěji překládá jako *náznaková řeč, doplňovaná řeč* (Hrubý, 1999, Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008a). Překlad můžeme vysvětlit tím, že **Cue** jsou značky pro **skupiny hlásek**, které mají naznačit, o jakou hlásku se jedná. Pouhý symbol nestačí, adresát k němu potřebuje doplnit informace, které získá díky současnému odezírání. Odtud tedy náznak, nejedná se totiž o znaky, které by bylo možné jasně přiřadit k jediné hlásce. **Speech** je pak překládána jako řeč. Na webových stránkách věnovaných přímo Cued Speech můžeme nalézt tuto definici, která podporuje výše uvedená tvrzení: „*Cued Speech je vizuální způsob komunikace, který využívá tvary ruky a jejich umístění, v kombinaci s pohyby úst při artikulaci, k rozlišení fonémů mluveného jazyka.*“ (National Cued Speech Association: Definition, překlad L. B.).

Systém Cued Speech je založen na osmi základních tvarech ruky pro souhlásky, čtyřech a jedné neutrální poloze pro samohlásky, které se různě kombinují navzájem (srov. Hrubý, 1999, Krahulcová, 2002, Najmanová, 2004, Hudáková, 2008a, National Cued Speech Association: Definition). Tyto tvary ruky si můžeme prohlédnout v levé části obrázku 19. V pravé části pak máme možnost vidět místa artikulace, kterých Cued Speech využívá. Znaky Cued Speech jsou produkovány jednou – dominantní rukou (Krahulcová, 2002). O tom, jak použití Cued Speech vypadá v praxi, se můžeme dozvědět z mnoha videí dostupných na YouTube¹⁸, pro lepší názornost uvádíme obrázkový (obrázek 20) sestřih videa, které ilustruje promluvu anglické věty „*What is for dinner?*“ Díky sestřihu si můžeme lépe všimnout, jak je Cued Speech produkována.

¹⁸ Například: YouTube: Cued Speech, nebo : YouTube: Gallaudet Grad Intro Cued Speech.



Obrázek 19 Konfigurace rukou pro americký systém Cued Speech (National Cued Speech Association)



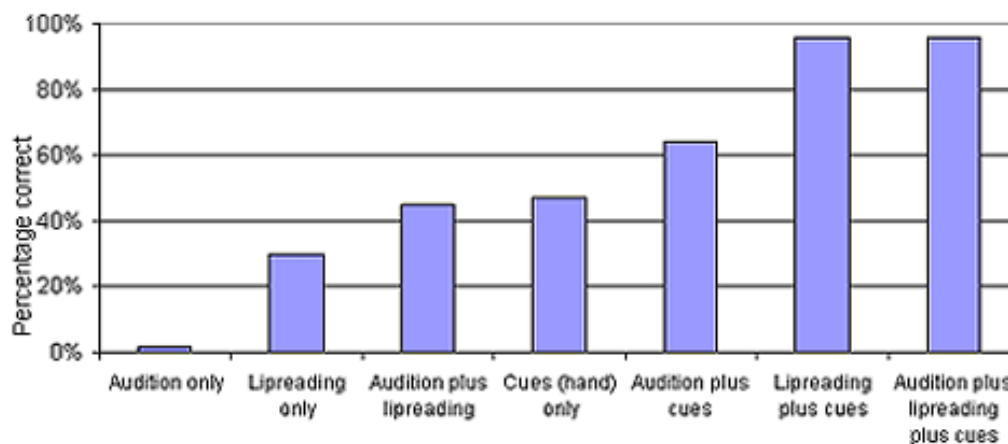
Obrázek 20 Sestřih promluvy. What is for dinner? (YouTube: What is Cued Speech)

Používání systému Cued Speech je rozšířeno po celém světě. Hrubý (1999) uvedl, že Cued Speech byla upravena přibližně pro 50 mluvených jazyků, nicméně k prosinci 2006 byl zatím tento Cornettův systém upraven již pro více než 60 jazyků a dialektů včetně češtiny (National Cued Speech Association: International Languages / Dialects). Bohužel nemáme informace o tom, že by se Cued Speech v české prostředí využívala (Hudáková, 2008a). Ve školách pro žáky se sluchovým postižením, kde mají svou funkci pomocné artikulační znaky, proto si myslíme, že Cued Speech jejich funkci nezastoupí (srov. Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008a, b). Netroufáme si odhadnout, zda v těch školách, kde se pomocné artikulační znaky nevyskytují, by Cued Speech uspěla.

O osvojování Cued Speech se dozvídáme nějaké informace opět z webových stránek (Cued Speech: How Does Cued Speech Work). Je zde uveden názor, že čím dříve se s Cued Speech u dětí začne, tím lépe, ale na druhou stranu je zde uvedena i myšlenka, že nikdy není pozdě si Cued Speech osvojit. Je důležité, aby se s dítětem v rodině mluvilo s použitím Cued Speech, a to nejen při přímé komunikaci s dítětem. Pomáhá mu to v cvičení samotného odezírání, což může často uplatnit při setkání s lidmi, kteří Cued Speech nepoužívají (Cued Speech: How Does Cued Speech Work).

Jak se zvyšuje kvalita percepce řeči při použití Cued Speech je čitelné z grafu 2, který zachycuje výsledky výzkumu, kterého se zúčastnilo 18 dětí s těžkým postižením sluchu. Pokud jsou pro percepci řeči využity pouze zbytky sluchu, je zachyceno pouze 1,5 % slov.

Jestli se má dítě spoléhat jen na odezírání, úspěšná percepce je 30 %. Pokud jsou zbytky sluchu podpořeny odezíráním, zvýší se percepce na 45 %. Obrovský nárůst úspěšnosti pak nastává, pokud se využívá odezírání spolu s Cued Speech. Zde je pak 96 % slov z promluvy úspěšně zachyceno, ať už jsou zbytky sluchu využity nebo ne (Nicholls, G., 1979).



Graf 2 Cued Speech a recepce mluvené řeči (Nicholls, G., 1979)

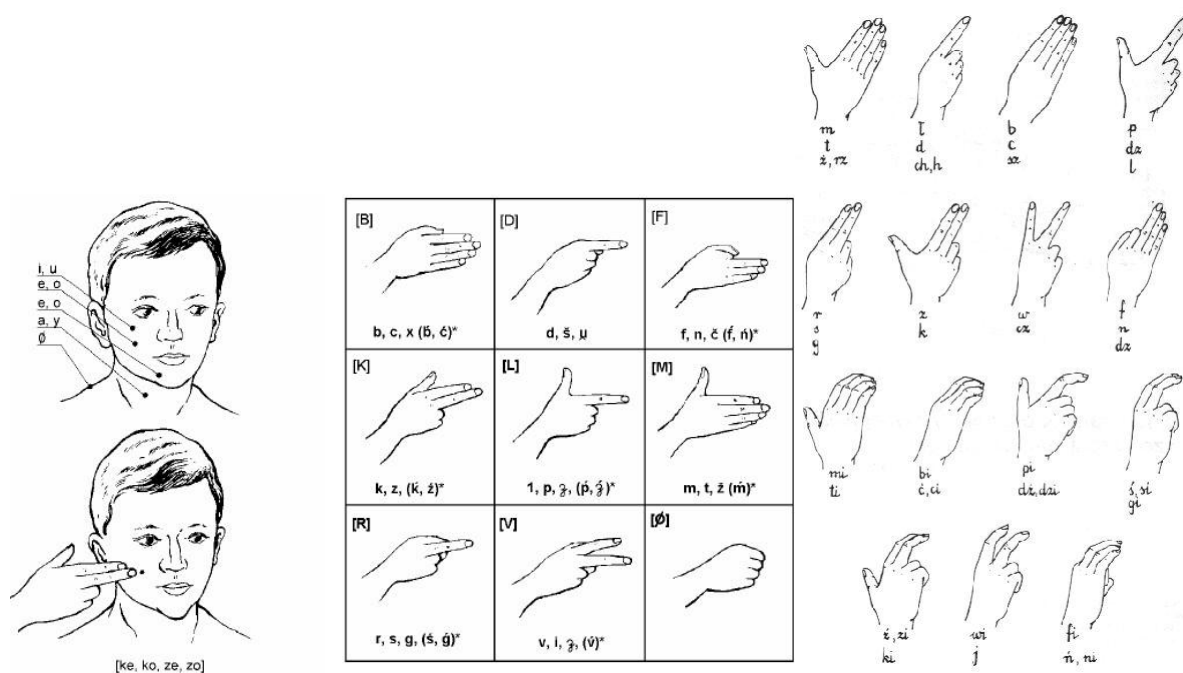
Uvedeme zde ještě jednu z myšlenek Cued Speech, která nás zaujala svým přirovnáním: „Stejně jako Braillovo písmo poskytuje přístup skrze hmat k psanému jazyku nevidomým, Cued Speech poskytuje neslyšícím k mluvenému jazyku přístup vizuální.“ (Cued Speech: For Parents and Professionals).

Ještě než přejdeme k dalšímu systému, musíme se zmínit o tom, že v publikacích Krahulcové (Krahulcová-Žaková, 1996, Krahulcová, 2002) i Tarciové (2005) je možné se setkat s fonemickým systémem nazvaným **chirografie**. Krahulcová (2002) uvádí, že se o její vznik v 80. letech 20. století v Polsku zasadil surdoped, logoped, odborník na polský znakový jazyk a bojovník za práva neslyšících **Bogdan Szczepankowski**. Termín chirografie je složen ze dvou řeckých slov, *cheir* – ruka a *grapho* – píši. Nicméně musíme upozornit, že v tomto případě nejde o zcela nový systém, ale o *upravenou verzi Cued Speech pro polský jazyk*. Nejenže této myšlence přispívá fakt, že Szczepankowski svou chirografii vypracovával v inspiraci na Cornettovu Cued Speech, ale značnou podobnost můžeme vypožorovat díky obrázkům, které poskytují informace o tom, jak chirografie vypadá (Krahulcová, 2002).

Princip chirografie je stejný jako u Cued Speech. Podstatou je výrazná artikulace s použitím znaků, tedy určitých poloh prstů, které v kombinaci s jedné z lokací na různých místech obličeje značí jednu hlásku, nebo slabiku (Krahulcová, 2002). V polském

chirografickém systému se objevuje celkem osm různých poloh prstů, které jsou nazývány **chirémy**. Existuje ještě jeden neutrální chirém, který označuje slabiky a výrazy, jež začínají samohláskou (Krahulcová, 2002). Tyto chirémy můžeme vidět na obrázku 20. Lokace, objevující se v chirografii, jsou buď pod okem, na tváři, pod rty nebo na krku (tamtéž). I v tomto systému figuruje neutrální lokace – před klíční kostí, která reprezentuje souhlásky hlavně na konci slova (Krahulcová, 2002).

Kromě chirografie se v Polsku můžeme setkat ještě s dalším fonemickým systémem, vycházejícím z Cued Speech. Jde o systém známý pod polským termínem **fonogesty**.¹⁹ Obsahuje stejné tvary ruky (chirémy) jako chirografie, ale k nim je přidáno dalších 7. Jsou to tvary, které zastupují změkčené varianty hlásek. Lokace jsou pak shodné, jak u chirografie, tak u fonogesty. Porovnat oba upravené systémy, konkrétně tedy tvary ruky zastupující jednotlivé hlásky, můžeme na obrázcích 21 a 22.



Obrázek 21 Lokace a chirémy ze systému chirografie (Szczepankowski, 1988 in Vašek, 2005)

Obrázek 22 Tvary rukou z upraveného systému Fonogesty (Fonogesty: Fonogesty System)

¹⁹ Ukázkou použití fonogesty je možné shlédnout na YouTube (YouTube: Fonogesty - Paweł i Gawel)

3 Prstová abeceda

Pokud se chceme věnovat tématu prstové abecedy, na úvod musíme zmínit několik termínů, které se v souvislosti s ní používají. Často se objevují termíny jako **daktylní** nebo **manuální abeceda**, **daktylní forma řeči**, **daktylotika** či **daktylografie** a nebo hodně starý výraz **daktylólogie**. Když zapátráme po vzniku slova, narazíme na řecké **dáchtyl**, neboli **daktyl**, a **logos**. Daktyl v překladu do češtiny znamená *prst*, logos přeložíme jako *slovo* nebo *řeč*. Celý pojem daktylotika pak můžeme přeložit jako *řeč prstů*.

Výše zmíněným příbuzným slovem je i **daktylografie**, čímž je míněno psaní písmen do dlaně. Jejím velkým zastáncem byl **Alexandre-Louis-Paul Blanchet**, který viděl hlavní výhodu v tom, že díky dvojitému hmatovému vjemu (prst, který píše a dlaň, na kterou je psáno) dojdou do mozku dva signály, zastupující stejnou informaci, které zaručí lepší uvědomění si slova (Krahulcová-Žatková, 1996). Navíc je daktylólogie pro sluchově postižené podle Blancheta přínosnější v tom, že je přesnější než znakový jazyk - slovo je rozkládáno hlásku po hlásce, v čemž i dnes spousta pedagogů vidí výhody jak prstové abecedy, tak pomocných artikulačních znaků (Krahulcová-Žatková, 1996).

Daktylní abeceda je potom základem pro **daktylní formu řeči**. „*V původním pojetí je daktylní řeč považována za běžný komunikační systém, při kterém se účastníci rozhovoru dorozumívají řečí, která je tvořena prstovou abecedou, a jsou zde respektována slova i věty v jejich původní stavbě.*“ (Potměšil, 1992, s. 10). Zde pak narážíme na problém s terminologií. Z pojmu daktyl/daktylní znaky často nepoznáme, zda se jedná o prstovou abecedu či pomocné artikulační znaky. I ty totiž svou podobou splňují kritéria proto být daktylními znaky (Krahulcová, 2002). Na tento problém jsme narazili již v kapitole 1.3 Používání (Mikla, 1989).

V současnosti je nejčastěji používaným termínem právě **prstová abeceda**, popřípadě pak **manuální abeceda**. Protože termín prstová abeceda je v současnosti nejpoužívanější a explicitní, budeme jej používat i v této práci.

3.1 Historie

Většina slyšících se s prstovou abecedou během svého života setkala. Často na základní škole prostřednictvím různých her. I přesto řada laiků netuší, že mimo různých

variant podle národních jazyků, existují hned tři typy prstových abeced – jednoruční, dvouruční a smíšená prstová abeceda.

Přestože neslyšící prstovou abecedu ve své komunikaci používají, nebyli to oni, kdo by stál za jejím vznikem.²⁰ Podle Potměšila (1992) v 8. století určitý systém manuální prstové abecedy používali členové tzv. **tichých náboženských řádů**. Pro nás je ale důležitější období středověku, kdy začaly být tvořeny první systémy prstových abeced, určené pro komunikaci s neslyšícími. Je pochopitelné, že ani zde za vznikem těchto systémů nestáli neslyšící, nýbrž slyšící duchovní, kteří je vzdělávali. (srov. Poul, 1996, Hudáková, 2008a, 2008b, Potměšil, 1992, Krahulcová, 2002).

První zmínky o jednoruční prstové abecedě pochází ze Španělska z roku 1593, kdy **Melchor de Ybera** publikoval svou jednoruční prstovou abecedu o 21 znacích. Tuto Yberovu abecedu poupravil **Juan de Pablo Bonet** (1573 – 1633) a v roce 1620 ji pod názvem **Abecedario Demonstrativo**²¹ (*Názorná abeceda*) publikoval ve svém spise²² (srov. Poul, 1996, Hrubý, 1999, Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008a, b). Právě Bonetova názorná abeceda²³, jak ji můžeme vidět na obrázku 23, je považována za předchůdkyni dnešních prstových abeced (Potměšil 1992).

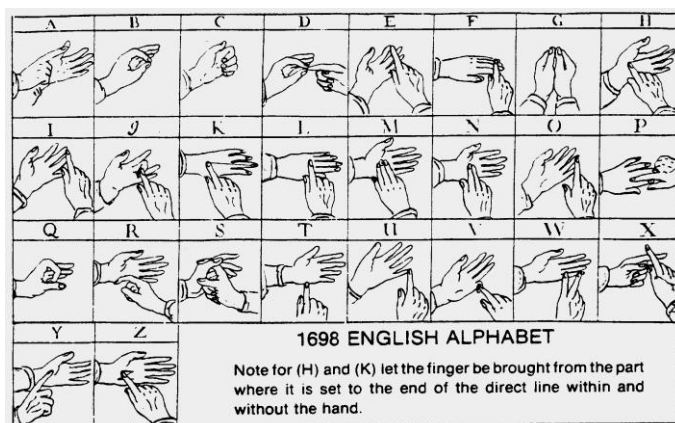
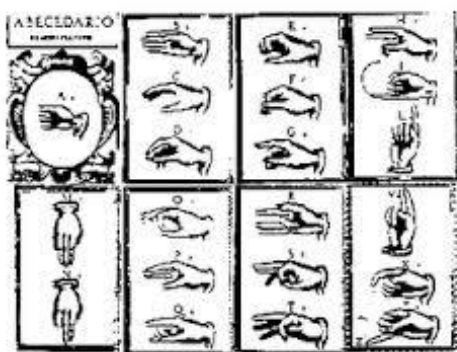
Vznik dvouruční prstové abecedy je vázán na Anglii, konkrétně na jména **Johna Bulwera** (1606 – 1656) a skotského pedagoga a filozofa **George Dalgarna** (1616 – 1687). Znaměřší a využívanější dvouruční abecedou (na obrázku 24) byla však abeceda zaznamenaná v anonymně vydaném spise **Digiti Lingua** (*Jazyk prstů*) v roce 1698, kterou můžeme považovat za přímou předchůdkyni dnešní britské dvouruční abecedy (srov. Potměšil, 1996, Hrubý, 1999, Tarcsiová, 2005).

²⁰ Za takový prázeklad pro dnešní formy prstové abecedy by se daly považovat znaky pro číslice, které používali Egypťané, Řekové a Římané (Krahulcová, 2002).

²¹ Hudáková (2008a) přichází s domněnkou, že již Bonetova prstová abeceda nebyla založena na symbolech grafických, ale fonemických. Nasvědčuje tomu i fakt, že později Pereira Bonetovu abecedu poupravil tak, že již bylo prokazatelné, že jde o fonemický systém. Je možné, že již v tomto na Boneta navázal (Hudáková, 2008a).

²² Bonetův spis nesl název *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (Zjednodušení zvuků a způsob učení řeči němých).

²³ V polovině 18. stol. se Bonetova jednoruční prstová abeceda dostala díky Jacobu Rodriguezi Pereirovi (1715-1780) do Francie (více viz kapitola 2 Ostatní fonemické systémy). Tato abeceda našla velké uplatnění v začínajícím vzdělávání hluchoněmých žáků ve Francii a stala se tak základem pro tzv. francouzskou metodu vyučování, za kterou později stál Abbe Charles Michel De L'Epee (1712 – 1789). Po roce 1816 se francouzská jednoruční abeceda mohla těšit úspěchu i ve Spojených státech, kam se dostala po návštěvě Thomase Hopkinse Gallaudeta (1787 – 1871) ve Francii.



Obrázek 23 Bonetova Abecedario Demonstrativo - 1620 (Potměšil, 1992, s. 6)

Obrázek 24 Digiti Lingua 1698 (Michael Szczepanski Fachdienste für Hörgeschädigte)

Pokud bychom porovnávali historický vývoj prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků, najdeme značné rozdíly. Hned prvním rozdílem je délka vývoje jednotlivých systémů. O použití prstové abecedy ve vzdělávání neslyšících ve světě jsou zmínky již z 16. století. Existuje spousta historických záznamů různých podob prstové abecedy, ze kterých můžeme čerpat (Potměšil, 1992). Když se pak zaměříme na vzdělávání neslyšících v českých zemích, existují zmínky o tom, že již na samém počátku fungování ústavu, tedy na sklonku 18. století, se pomocí prstové abecedy vyučovalo v Pražském ústavu pro hluchoněmé (Hrubý, 1999).²⁴ Pomocným artikulačním znakům byla poprvé věnována větší pozornost až v roce 1996, kdy Krahulcová popsala pomocné artikulační znaky, které se vyvíjely údajně od roku 1926 ve Výmolově ústavu. (Krahulcová-Žatková, 1996).

Pokud pomineme délku vývoje prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků, důležitým faktorem je zde světové rozšíření. Zatímco pomocné artikulační znaky se ve vzdělávání neslyšících používaly zejména v českém a slovenském prostředí, prstová abeceda má daleko světovější využití. Což přispívá tomu, že prstová abeceda je lépe popsána, jak z hlediska historického vývoje, tak i použití, osvojování, apod.

²⁴ Hrubý (1992) uvádí, že již první ředitel Pražského ústavu pro hluchoněmé (1786), Karel Berger (1743-1906) vyučoval čtení a psaní pomocí prstové abecedy, pojmům pak učil pomocí znaků. Tuto metodu vyučování si Berger nejspíše přivezl z ústavu ve Vídni, kde strávil nějaký čas, během kterého sledoval, jak vzdělávat sluchově postižené žáky (tamtéž).

3.2 Charakteristika

Prstová abeceda je systémem znaků, kdy každý znak zastupuje jedno z písmen abecedy národního mluveného jazyka²⁵ (srov. Potměšil, 1992, Poul, 1996, Hrubý, 1999, Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008a, b). Často se jednotlivé znaky podobají velkým tiskacím písmenům. V tom se tedy liší od povahy pomocných artikulačních znaků, které zastupují hlásky. Prstová abeceda je, jako pomocné artikulační znaky, doplňujícím komunikačním prostředkem, ne samostatným komunikačním prostředkem (Tarciová, 2005).

Faktem ale je, že prstová abeceda je celkem často součástí znakového jazyka. V komunikaci znakovým jazykem se prstová abeceda používá, pokud chce mluvčí vyhláskovat **jméno, příjmení, názvy měst, obcí** nebo **jiné geografické názvy** anebo, pokud jde o **cizí slovo** nebo **slovo, pro které není znak**. (srov. Tarciová, 1995, Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008b). Další možnost použití prstové abecedy v komunikaci nastává v případě, kdy chce mluvčí od konkrétního slova **vyjádřit odstup** (Hudáková, 2008b). Nicméně s prstovou abecedou ve znakovém jazyce se nesetkáváme, jen pokud chce mluvčí něco vyhláskovat. Často totiž prstová abeceda tvoří samotný znak – inicializovaný znak, který je vlastně přejímkou z mluveného jazyka (Hudáková, 2008b).

K technice používání prstové abecedy je důležité uvést několik podmínek. Pro lepší představu poslouží obrázek 25. První podmínkou je, že při tvorbě jednotlivých znaků musíme dbát, aby artikulující ruka, popřípadě obě ruce, byly mimo obličej. Je to z toho důvodu, aby bylo možné odezírat z úst a sledovat mimiku promlouvajícího. Na druhou stranu další podmínka si vyžaduje produkci prstové abecedy v zorném poli přijímajícího. K tomu je ještě potřeba dodat, že loket ruky by měl směřovat dolů, jednotlivé znaky by měly být ukazovány plynule a bez dalších rušivých pohybů, což by mohlo zamezit dobré „čitelnosti“ (Potměšil, 1992).



Obrázek 25 Artikulační prostor pro prstovou abecedu (Potměšil, 1992, s. 10)

²⁵ Prstové abecedy různých zemí mají tedy různý počet znaků, Česká jednoruční prstová abeceda má 27 znaků, znaménka se pak značí pohybem dolů (pro čárky) a zhoupnutím (pro háčky). Někdy je možné tato znaménka malovat ukazováčkem do vzduchu (Krahulcová, 2002).

Zde se dostáváme k dalšímu rozdílu oproti pomocným artikulačním znakům. Tedy prstová abeceda má jasně určený prostor, kde se znaky mohou a nesmějí provádět. Naopak prostor pro produkci pomocných artikulačních znaků není tak omezen, jako v případě prstové abecedy. Často se může stát, že artikulačním znakem zakrýváme ústa, což se u prstové abecedy stát nemůže. Navíc pomocné artikulační znaky se provádí ve většině případů právě v oblasti obličeje (srov. Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008b).

Hudáková (2008a) se ve své práci zamýšlí nad výhodami a nevýhodami samotné prstové abecedy a jejího používání. Výhodou, o které není třeba dál debatovat, je její vizuální povaha, díky které je žákům se sluchovým postižením smyslově přístupná. Dalším výrazným pozitivem je snadná naučitelnost, jde totiž o celkem malý počet ustálených značek, ze kterých se celý systém skládá (Hudáková, 2008a). Pokud jde o nevýhody, vyzdvihuje Hudáková především „*krátké zobrazení trvání sdělení*“ (Hudáková, 2008a, s. 33). Jde o to, že hláskováním hlásku po hlásce ztrácíme vždy s každou další hláskou hlásku předchozí, je tedy proto důležité pozorně sledovat celý proces hláskování bez jediného uhnutí pohledem jinam (Krahulcová, 2002). Dalším problémem pak může být rychlost produkce. Za minutu převedeme do prstové abecedy asi 60 slov, kdežto pokud jde o čistou produkci mluvených slov, je to kolem 100–150 slov za minutu. Řeč doprovázená prstovou abecedou musí být potom značně zpomalená. (Tarcsiová, 2005). S tvrzením Tarcsiové by určitě nesouhlasil žádný z tvůrců fonemických systémů, ani žádný ze zastánců tzv. **Rochesterské či Sovětské metody**. Pro obě metody byla současná mluva a produkce prstové abecedy hlavním východiskem (Hrubý, 1999, Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008a). Proto, kdyby mluva doprovázená prstovou abecedou měla být značně zpomalená, jak uvádí Tarcsiová (2005), neslavili by se svými systémy a metodami takové úspěchy.

3.3 Osvojování

Část o osvojování prstové abecedy je zde vhodně zařazena, neboť se domníváme, že některé tyto principy se mohou shodovat s principy osvojování pomocných artikulačních znaků.

Obecně je známo, že sluchově postižené děti se s prstovou abecedou setkávají ve velmi raném věku, tedy již v mateřské škole. Výzkum, který provedla Korsunskaja (1978), přináší poznatky o tom, že komunikaci daktylní formou se mohou učit děti ve věku

tří let, některé ji zvládají již v dvou a půl letech. Z toho tedy vyvozujeme, že věk dětí pro zvládnutí prstové abecedy i pomocných artikulačních znaků je stejný.

Sovák (1984) uvádí, jak k osvojování prstové abecedy dochází. Na úplném začátku je vhodné provádět přípravná cvičení. Nicméně nejde o přípravná cvičení podporující mluvidla, jako v případě pomocných artikulačních znaků. Tato cvičení mají za cíl dobře připravit motoriku ruky, která je pro prstové znaky potřebná²⁶.

Pak se přejde k fázi, kdy se děti jednotlivé znaky učí napodobováním podle vzoru učitelky, a to bez spojení s písmeny. Tuto fázi osvojování prstové abecedy Sovák přirovnává k principu globálního čtení: „*Podobně jako při globálním čtení nebo při globálním odezírání nevnímají malé děti v počátečním období daktylní značky jednotlivých hlásek jednu po druhé, ale vnímají celý útvar jako nečleněný celek, vnímají jen jakýsi obrys celku.*“ (Sovák, 1984, s. 121). Toto připodobnění ke globálnímu čtení v osvojování pomocných artikulačních znaků hledat určitě nemůžeme. Pomocné artikulační znaky jsou osvojovány vždy ve spojitosti s danou hláskou (srov. Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008b).

Po napodobování znaků se pak s písmeny spojují a srovnávají mezi sebou navzájem.²⁷ Když děti mají zvládnutou spojitost s písmeny a znaky, začíná se s cvičením slov, děti čtou slova „napsaná“ prstovou abecedou na kartoncích (Sovák, 1984). Pak už produkují věty daktylováním. Pomocí prstové abecedy tedy skládají písmena do nových slov, a osvojují si tak lépe slovní zásobu mluvené řeči.

Krahulcová se ve svých publikacích osvojování prstové abecedy věnuje také, a rozdělila je do tří částí - cvičení, která korespondují s popisem Sováka. První část zahrnuje imitační cvičení, druhá reprodukční cvičení, a poslední třetí část pak obsahuje komunikační cvičení (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová, 2002).

Postupem času, kdy slovní zásoba mluvené řeči roste, snižuje se používání prstové abecedy. Nejčastěji je tedy využívána v mateřské a na nižším stupni základní školy. Krahulcová hovoří o tom, že ústup prstové abecedy začíná již v prvním nebo druhém ročníku základní školy (Krahulcová-Žatková, 1996).

²⁶ Pro produkci pomocných artikulačních znaků by bylo vhodné zařadit také procvičení jemné motoriky. Ovšem o takových přípravných cvičeních se z literatury informace nedozvídáme.

²⁷ Sovák (1984) uvádí, že k pomoci může posloužit tabulka, kde jsou zaznamenána jednotlivá písmena a k nim zachyceny obrázky rukou, které zobrazují znaky prstové abecedy.

4 Výzkum

4.1 Cíl výzkumu

Jak jsme již uváděli, dozvídáme se z dostupných zdrojů celkem málo informací o osvojování, používání i samotné existenci pomocných artikulačních znaků na jednotlivých školách. Proto bylo vhodné zařadit do této práce terénní výzkum, kterým bychom tyto informace doplnili. Navíc věříme, že výzkum přinese podklady pro další zkoumání dnes již pomalu mizejících pomocných artikulačních znaků.

Terénní výzkum se zaměřoval na několik hlavních témat/otázek. Každá škola pro žáky se sluchovým postižením v České republice má jiný přístup ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Každá z nich se prezentuje tím, že vyučuje podle jednoho ze tří modelů – bilingvální²⁸, monolingvální²⁹ a totální komunikace.³⁰ Proto bylo jasné, že ne na všech školách se bude s pomocnými artikulačními znaky pracovat, a to jak ve výuce, tak při logopedii. Prvním tématem výzkumu tak byla samotná **existence pomocných artikulačních znaků na školách pro žáky se sluhovým postižením v České republice.**

Pokud by se s pomocnými artikulačními znaky pracovalo, chtěli jsme zjistit při jaké příležitosti. Používají se pomocné artikulační znaky **jen při logopedii, nebo i ve výuce?** A v případě, že se objevují při vyučování, **liší se jejich používání v závislosti na různých předmětech nebo věku dětí?**

S používáním pomocných artikulačních znaků ve výuce je v úzkém vztahu další otázka zaměřená na osvojování pomocných artikulačních znaků dětmi. Zajímalo nás, **kdy děti poprvé přichází do styku s těmito znaky a jak to probíhá.**

Dalším nešvarem, který se často objevuje při používání pomocných artikulačních znaků, je jejich **směšování, prolínání a zaměňování s prstovou abecedou.** Naše pozornost byla tedy věnována také tomuto míchání systémů. Důležitým bodem výzkumu bylo také

²⁸ Bilingvální přístup ke vzdělávání vychází z definice bilingvismu, např.: „*Bilingvální mluvčí je někdo, kdo je schopen užívat dvou (nebo více) jazyků v jednojazyčných nebo v dvojjazyčných komunitách v souladu se sociokulturními požadavky těchto komunit (...) na jedincovu komunikační a kognitivní kompetenci na stejné úrovni jako rodilí mluvčí, a zároveň někdo, kdo je schopen se jednoznačně identifikovat s oběma (či se všemi) jazykovými skupinami či jejich částmi.*“ (Skutnabb-Kangas 1981, s. 90). Proto tedy v bilingválním vzdělávání sluchově postižených je využit většinový jazyk národní a národní znakový jazyk. Oba jazyky jsou na stejné úrovni a musejí být používány odděleně (srov. Krahulcová, 2002, Hudáková 2008a).

²⁹ Monolingvální = jednojazykový. Takový přístup ke vzdělávání využívá pouze většinový jazyk, zde jako podpora funguje odezírání a využívání zbytků sluchu.

³⁰ Totální komunikace využívá všechny komunikační prostředky tak, aby docházelo k obousměrné komunikaci (znakový jazyk, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, pantomima, mluvený jazyk, ...)

samotné pozorování **způsobů využívání pomocných artikulačních znaků**. Naším cílem bylo vytvořit si závěr o možnostech jejich používání.

Na závěr jsme se pokusili **zachytit všechny znaky pomocných artikulačních znaků** na všech školách, na kterých to jen bude možné, a **porovnat je** s již dostupnými pomocnými artikulačními znaky.

4.2 Cílová skupina

Jak je již jasné, zaměřili jsme se primárně na školy pro žáky se sluchovým postižením (dále jen školy) v České republice. Z celkového počtu třinácti základních škol³¹ a jedné mateřské školy³², **bylo se žádostí o výzkum osloveno jedenáct zařízení³³**. Zbývající tři školy nebyly osloveny, protože jsme předem tušili, že budou vytížené pro jiné výzkumy a studentské praxe. Každé oslovené škole byla přislíbena přísná anonymizace a obeznámení s výsledky výzkumu i celé bakalářské práce.

Podstatou výzkumu bylo **umožnění náhledů do mateřské školy, do vyučovacích hodin základní školy** – nejlépe nižší 1. stupeň, a zejména hodiny českého jazyka a logopedie. Požadavek o náhled do nižších tříd a hodin především češtiny a logopedie nebyl bezdůvodný. Používání pomocných artikulačních znaků jsme očekávali hlavně v těchto hodinách. Předpoklad existence pomocných artikulačních znaků v logopedii byl jasný, tyto znaky slouží k podpoře artikulace, což je také předmětem logopedie (Krahulcová, 2002). V hodinách českého jazyka jsme pak na základě již známých faktů tušili, že zde bude více možností k využití pomocných artikulačních znaků, kdy budou využívány pro podporu artikulace během čtení (srov. Hrubý, 1999, Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008a), a to zejména v nižších stupních školy. Terénní výzkum probíhal v **únoru a dubnu 2014**. V každé škole jsme přímo strávili **průměrně 8 vyučovacích hodin**. Rozhodnutí, v jaké třídě strávíme kolik hodin, a práci jakých učitelů či logopedů uvidíme, bylo vždy na ředitelích a zástupcích ředitelů škol.

³¹ Konkrétně jsou to školy: SŠ, ZŠ a MŠ pro SP Praha, Holečkova; SŠ, ZŠ a MŠ pro SP Praha Radlice; Gymnázium, SŠ, ZŠ a MŠ pro SP, Praha, Ječná; MŠ, ZŠ pro SP Brno; ZŠ a MŠ pro SP Plzeň; SŠ, ZŠ a MŠ, Hradec Králové, Štefánikova; MŠ, ZŠ a SŠ pro SP České Budějovice; ZŠ a MŠ logopedická Liberec; SŠ, ZŠ a MŠ pro SP Olomouc, Kosmonautů; MŠ, ZŠ a DD Ivančice; MŠ, ZŠ a SŠ pro SP Valašské Meziříčí; MŠ a ZŠ Kyjov a ZŠ pro SP, MŠ pro SP Ostrava.

³² Konkrétně: Pipan - Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené, s.r.o.

³³ Byla oslovena všechna zařízení mimo: SŠ, ZŠ a MŠ pro SP Praha, Holečkova, MŠ a ZŠ Kyjov a SŠ, ZŠ a MŠ pro SP Olomouc, Kosmonautů.

4.3 Postup práce

Nyní krátce k tomu, z čeho se skládal, a jak vypadal terénní výzkum. Hned pro začátek bychom uvedli, že byl rozdělen na tři hlavní části – pomocí náhledů do hodin bylo prováděno **nestrukturované pozorování**, které nám v kombinaci s **polořízenými rozhovory** přineslo odpovědi na stejné otázky v každé škole tak, abychom je mohli porovnat. Nakonec jsme se snažili **zachytit pomocné artikulační znaky na každé ze zkoumaných škol**.

Většina náhledů do škol byla zanášena na čistý papír jako poznámky, ze kterých jsme **zpracovali výtah nejdůležitějšího**. Během náhledů byla pozornost věnována komunikaci ve třídě. Sledována byla především komunikace učitel-žák, žák-učitel. Všímalí jsme si používání pomocných artikulačních znaků, a pokud možno prstové abecedy. Pokud šlo o náhledy do logopedie, zájem byl zaměřen i na zde používané metody.

Po náhledech do hodin (někdy i během hodiny) následoval polořízený rozhovor s učiteli nebo logopedy, jejichž práci jsme sledovali. Snažili jsme se zjistit odpovědi na otázky týkající se problematiky pomocných artikulačních znaků uvedené výše. Díky předchozím náhledům jsme se mohli přesvědčit, zda odpovědi učitelů či logopedů korespondují s tím, co se skutečně dělo během výuky.

Pokud byli učitelé a logopedi sdílní, snažili jsme se zachytit všechny používané pomocné artikulační znaky.

4.4 Hypotézy

Pro tento terénní výzkum jsme si na základě teoretických poznatků stanovili následující čtyři hypotézy:

Hypotéza 1

- *S pomocnými artikulačními znaky se setkáme alespoň na 1/3 zkoumaných škol.*

Hypotéza 2

- *Pomocné artikulační znaky budou mít velké množství variant - na žádné škole se nesetkáme se sadou pomocných artikulačních znaků, která je totožná na jiné škole.*

Hypotéza 3

- *Na všech školách, kde se používají pomocné artikulační znaky, se setkáme s jejich směřováním s prstovou abecedou.*

Hypotéza 4

- *Na žádné škole neexistuje žádný dokument, který by popisoval funkci a využívání či povinnost používání pomocných artikulačních znaků.*

4.5 Výsledky terénního výzkumu

V následující části shrneme informace, které terénní výzkum na jednotlivých školách přinesl. Na základě žádostí o výzkum nám bylo umožněno pro tento výzkum čerpat ze zkušeností **šesti základních i mateřských škol pro žáky se sluchovým postižením v České republice.**

Díky rozhovorům s učiteli a logopedy jsme se snažili získat odpovědi na stejné otázky na všech školách. Ve svých rozhovorech jsme se zaměřovali na tyto otázky:

- *Používáte během výuky pomocné artikulační znaky nebo prstovou abecedu?*
- *Kdy jsou tyto systémy používány? (při jaké příležitosti, u jakých dětí, v závislosti na věku, sluchové ztrátě, vyučovaných předmětech apod.)*
- *Jak a kdy dochází k osvojování pomocných artikulačních znaků u dětí?*
- *Jak přicházejí učitelé poprvé do styku s pomocnými artikulačními znaky? Mají nějaký návod, jak je používat? (vzor starších kolegů, metodika...)*

Ze všech šesti škol, kde byl uskutečňován terénní výzkum, bylo v **pěti z nich zaznamenáno používání pomocných artikulačních znaků.** Uvedeme zde souhrn informací získaných pozorováním i rozhovory, které mi přinesla každá škola zvlášť, v závěru později všechny informace shrneme a usouvztažíme s teoretickými poznatky. Abychom dodrželi přísnou anonymizaci škol, nebudeme uvádět jejich jména, jen krátce popíšeme metody vzdělávání, které jednotlivé školy preferují.

Škola 1

První školou pro sluchově postižené, kde mohl proběhnout můj výzkum, je škola, která, ačkoliv se **hlásí k bilingvistu**, v případě potřeb dětí s lehkou vadou sluchu nebo kochleárním implantátem se přikloní i k orálním metodám ve vzdělávání. Důležité je zde podotknout, že český znakový jazyk je zde brán jako rovnocenný komunikační prostředek k českému jazyku.

Na této škole jsme měli možnost se s pomocnými artikulačními znaky setkat ve velmi omezené míře. Ve své práci je zde **využívá pouze jedna logopedka v mateřské škole.**³⁴

Všechny děti, které projdou její péčí, si osvojí pomocné artikulační znaky. Jejich **osvojování** probíhá při vyvozování hlásek na **základě nápodoby** tak, že nejprve dítě odhmatává vibrace na logopedky obličejí a hrudníku nebo kontroluje výdechový proud, poté zkouší vyvozovat hlásku samo. Nejprve se začíná s vyvozováním samohlásek, později pak souhlásek v pořadí: P, B, M, T, D, N, Ť, Ď, Ň, K, G, F, V, S, Z, C, Š, Ž, Č, J, CH, H, L, R, Ř. Logopedka upozorňuje, že je důležité, aby dítě mělo každou hlásku dobře zvládnutou, a až poté pokračovat k další. Nehraje zde velkou roli kvantita, ale kvalita.

Pomocné artikulační znaky, které používá logopedka, získala **od starších kolegů**. Neexistuje žádný soupis, či doporučení pro používání pomocných artikulačních znaků na škole, ať už v logopedii, nebo v běžném vyučování. Jediným dokumentem týkajícím se pomocných artikulačních znaků na této škole jsou poznámky samotné logopedky. Logopedka uvedla informaci, že si děti často pomocné artikulační znaky nesou s sebou na základní školu, kdy je používají samy pro pomoc při uvědomění si hlásek, například při čtení složitějších slov. Učitelé tyto znaky znají jen pasivně, sami je nepoužívají. Logopedka zachovává přesnou funkci pomocných artikulačních znaků, **nedochází ke směšování s prstovou abecedou z její strany**. Dle mého názoru je ale možné, že děti po přestupu na základní školu zpočátku mohou pomocné artikulační znaky mísit s prstovou abecedou. Tím, že učitelé nevyužívají pomocné artikulační znaky a pracují pouze s prstovou abecedou, žáci poznají, že pomocné artikulační znaky zde patří pouze do logopedie, a ve výuce už pracují jen s prstovou abecedou.

Logopedka s každým dítětem pracuje dvakrát týdně přibližně 20 minut. Na začátek si s dítětem opakují již zvládnuté hlásky. Toto opakování provádí pomocí obrázků se samohláskami nebo slabikami, které dítě dobře zná, a ví, jaké hlásky má pomocí jakých znaků vyvozovat. Logopedka sedí naproti dítěti, a v případě potřeby radí pomocným artikulačním znakem, jak hlásku tvořit. Poté se přechází k zrcadlu a cvičí se vyvozování nové hlásky s novým pomocným artikulačním znakem.

Všechny znaky používané na této škole byly zachyceny a zaznamenány do poznámek. Popis všech získaných pomocných artikulačních znaků je možno vidět v tabulce 2.

³⁴ Bohužel jde o jednu jedinou logopedku, která zná a používá pomocné artikulační znaky na této škole. Jak sama řekla, používání pomocných artikulačních znaků ve školách pro sluchově postižené mizí. V minulosti používání pomocných artikulačních znaků na škole 1 bylo prý mnohem častější.

Škola 2

Další navštívenou školou byla škola, kde vzdělávání probíhá **s prvky totální komunikace**. Učitelé upřednostňují vzdělávání prostřednictvím českého znakového jazyka.

Oproti škole 1 jsme se zde setkali s pomocnými artikulačními znaky **nejen v logopedii, ale i ve výuce**. Pozorování proběhlo v 1., 2., 3. a 4. ročníku základní školy, konkrétně šlo o hodiny českého jazyka, logopedie, ale i anglického jazyka.

Nejčastější výskyt pomocných artikulačních znaků byl hned v **1. ročníku**, o něco méně pak ve 2. ročníku. Ve 3. a 4. ročníku byly pomocné artikulační znaky použity výjimečně vzhledem k potřebám žáků. Šlo totiž o žáky, kteří měli menší ztrátu sluchu, a často byli vzdělávání orálně jen s občasným použitím podpory pomocných artikulačních znaků.

K osvojování pomocných artikulačních znaků dochází již v mateřské škole na základě nápodoby a ve stejném pořadí, jako je tomu při logopedii na škole 1. Nicméně často se do 1. ročníku dostanou děti z jiných mateřských škol, proto v mnohých případech dochází k prvnímu setkání dětí s pomocnými artikulačními znaky v 1. ročníku.

Poté, co mají děti pomocné artikulační znaky osvojené společně s vyvozením všech hlásek, používají je zejména **při čtení**, tedy hlavně v hodinách českého jazyka. Pokud děti čtou z tabule, ať jednotlivě, nebo skupinově, k mluvení používají současně pomocné artikulační znaky. Některé děti je používají vždy, když mluví s učitelem, protože stále potřebují podpořit správnou artikulaci. Některé děti je používají, jen když jsou k tomu vyzvány, aby si dávaly pozor na výslovnost, ale i skladbu slov. Ve vyšších ročnících je pak pomocných artikulačních znaků využíváno v případě složitějších slov, rozhodně je nepoužívají stále při rozhovoru s učitelem nebo při čtení z tabule.

Ještě se zastavíme u logopedie. **Logopedie** vždy probíhá v rámci hodiny individuální logopedické péče, kdy jedno dítě pracuje ve třídě s logopedem, a ostatní pracují s učitelem, obvykle opakuji látku z českého jazyka. Logoped zná pomocné artikulační znaky, používá tento termín a při své práci s dětmi jich využívá. Spolupracuje vždy s učitelem a opakuje slovní zásobu probranou během vyučování. Na probrané slovní zásobě se cvičí problematické hlásky. Vše ale **začíná rozcvičkou, kdy dítě čte slabiky** (např.: BA, BE, BI BO, BU, PA, PE, PI, PO, PU...), na které logoped různě na přeskáčku ve svém sešitu ukazuje. Dítě si během celé rozcvičky pomáhá pomocnými artikulačními znaky. Poté se přejde ke čtení probraných slov, opět za použití pomocných artikulačních znaků.

Pokud se zaměříme na vztah prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků, k jejich míchání ve třídách v této škole, kde jsme měli možnost pozorování provést, dochází

v menší míře. V 1. a 2. ročníku byly používány pouze pomocné artikulační znaky. V 3. a 4. ročníku byly děti vzdělávány prostřednictvím mluveného jazyka, za občasné nesystematické podpory znaků českého znakového jazyka, prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků, neboli daktylu, jak jsou oba systémy nazývány učiteli. Učitelé ale tento **daktyl** nepoužívají aktivně, spíš jen nechávají své žáky, aby si k artikulaci sami pomáhali, pokud je potřeba, pomocnými artikulačními znaky, které znají z dřívějšíka nebo z logopedie. Využití **prstové abecedy** bylo zpozorováno jen **výjimečně při hláskování slov** učiteli ve vyšších ročnících, například při ohýbání slov (mně, babičce...).

Nyní se ještě zastavím u znalostí pomocných artikulačních znaků a jejich používání u jednotlivých učitelů. Pomocné artikulační znaky se na této škole předávají **ze starších učitelů na nové**, stejně tak jako možnosti jejich používání. Neexistuje žádné doporučení pro jejich používání, proto jich učitelé využívají **podle svého uvážení**. Někteří je používají systematicky (1., 2. ročník + logopedie), někteří o jejich existenci vědí, ale nepoužívají je (3., 4. ročník).

Škola 3

Třetí škola pro tento výzkum, ač se prezentuje jako škola s **bilingválním vzděláváním**, prvky bilingvismu jsme nenalezli.

Pomocné artikulační znaky se zde používaly jak **během logopedie v mateřské i základní škole, tak v malé míře i ve výuce na základní škole**. Logopedka v mateřské škole využívá pomocných artikulačních znaků pro podporu vyvození správné artikulace hlásek. Spolupracuje s Centrem Kochleárních Implantací u Děti a klinickými logopedy. Zde je cílem spíše rozvoj sluchu než samotná logopedie. Na základní škole se pak pomocné artikulační znaky objevují podstatně méně než ve škole 2. Využívají se pouze, pokud chce učitel **upozornit na problematickou výslovnost**. Obvykle učitel naznačí jedním pomocným artikulačním znakem problematické místo ve slově. Žák může zopakovat tak, že si přidá i pomocné artikulační znaky k ostatním hláskám. Často jsem setkala se situací, kdy žák dosazoval pomocné artikulační znaky jen k souhláskám (např.: během artikulace slova ČTVRTEK žák použil Č^{PAZ}, T^{PAZ}, V^{PAZ}, R^{PAZ}, T^{PAZ}, E, K, ^{PAZ} nebo PÁTEK, P^{PAZ}, T^{PAZ}, K^{PAZ}).

V této škole hrozí **větší možnost míchání pomocných artikulačních znaků a prstové abecedy**. Z počátku docházky se využívají pomocné artikulační znaky, jak pro podporu s výslovností, tak pro značení koncovek a ohybů slov (PES → PSI -S^{PAZ}I^{PAZ},

BĚŽET → BEŽEL - E^{PAZ}L^{PAZ}). Nejpozději ve 3. ročníku by se podle přání učitelů ve vyučování měla místo pomocných artikulačních znaků objevovat pouze prstová abeceda. Jak přechod na prstovou abecedu vypadá a jak je úspěšný, nám učitelé nebyli schopni popsat.

Systém pomocných artikulačních znaků a informace o jejich používání se zde na škole dědí opět **z jedné generace učitelů na druhou**. Tento způsob předávání metodiky vyučování za pomoci pomocných artikulačních znaků jistě vede k tomu, že každý učitel si od svého staršího kolegy odnese něco jiného, a jinak s tím ve výuce pracuje.

Škola 4

Nyní jde o školu, která vzdělává své žáky prostřednictvím metody **totální komunikace**. Na této škole se s pomocnými artikulačními znaky pracuje v menší míře, než bychom mohli podle literatury očekávat (srov. Krahulcová 2002, Hudáková, 2008a, b). S pomocnými artikulačními znaky v současné době pracuje **čím dál tím méně učitelů**. Jde tedy o podobnou situaci jako ve škole 1, nicméně zde s pomocnými artikulačními znaky nepracuje jen logopedka, ale měli jsme možnost shlédnout práci jedné paní učitelky, která jich využívá. Učitelka ve třídě spojené ze 4. a 5. ročníku uvedla, že pomocné artikulační znaky se naučila **od starších kolegů**, ale nyní je stále méně učitelů, kteří je používají. Ona je jediná, která jich na základní škole využívá systematicky. **V mateřské škole** je pak používání pomocných artikulačních znaků při vyvozování artikulace hlásek **častější**.

Osvojování pomocných artikulačních znaků probíhá **buďto v mateřské škole na základě nápodoby**, tam je jejich použití zejména při logopedii, nebo **pak v 1. ročníku** základní školy, pokud přijde žák z jiné mateřské školy. Zde pak osvojení pomocných artikulačních znaků proběhne **rychleji**. Žák se pomocný artikulační znak učí vždy společně s psaním a čtením nových písmen. Pomocné artikulační znaky tak fungují **buďto** jako pomůcka pro již zvládnutou artikulaci hlásek, nebo při výuce čtení pro rozklad slov.

Paní učitelka, jejíž práci jsme sledovali, využívá pomocné artikulační znaky v **počáteční fázi čtení**, a později už jen, pokud ví, že žák potřebuje podporu artikulace těžkého slova. Brzy se však zavádí používání prstové abecedy. Podle vzoru ostatních učitelů jde o **prstovou abecedu dvouruční**. Jde o tradici, která byla na škole založena v době, kdy bylo používání pomocných artikulačních znaků častější. Protože se tehdy ve většině tříd pomocné artikulační znaky používaly, a aby došlo k lepšímu odlišení funkcí obou systémů, rozhodli se učitelé pro používání dvouruční abecedy. Tím, že jsou pomocné artikulační znaky

artikulovány jednou rukou, nastal pro žáky viditelný rozdíl oproti dvouruční prstové abecedě a pomocným artikulačním znakům.

Škola 5

Další školu, která přinesla data pro můj výzkum, mohu zařadit k programu **orálního způsobu vzdělávání**. Právě zde jsme narazili na **největší využití pomocných artikulačních znaků**. Pomocné artikulační znaky jsou využity jak v mateřské, tak v základní škole, a to po celou dobu docházky. Všichni učitelé i logopedi více či méně znají pomocné artikulační znaky, někteří je používají více, jiní méně. Na druhou stranu však jeden učitel nazývá pomocné artikulační znaky **daktylem, daktylními znaky**, jiný **daktylním systémem**, nebo **prstovkou** a dokonce i **logopedickou pomůckou**. Ať jde o jakýkoliv z těchto termínů, vždy zastřešuje pomocné artikulační znaky, které jsou na škole používány. Učitelé se s nimi seznamují při zahájení své působnosti na škole, a to opět díky starším kolegům.

Osvojování probíhá v **mateřské škole nebo v 1. ročníku** základní školy stejně jako jinde na školách, tedy nápodobou. Rozdíl oproti jiným školám, kde jsme provedli výzkum, je ale v možnostech využití pomocných artikulačních znaků. Nejenže se objevují **po celou dobu docházky** (1.-10. třída), ale učitelé je používají **v podstatě kdykoliv** - ať se jedná ohodinu českého jazyka, logopedie, matematiky i anglického jazyka. Zde jsem narazila na problém jejich používání. Učitelé často, ve snaze použít pomocné artikulační znaky co nejvíce, zapomínali na jejich vlastní funkci. Přestože pomocné artikulační znaky zastupují hlásky jazyka, objevovaly se situace, kdy učitel při hodině angličtiny dosazoval pomocné artikulační znaky k jednotlivým písmenům, ne hláskám, jindy však vše provedl správně (např.: HOW DO YOU DO, s použitím pomocných artikulačních znaků: H, O, V, D, O, Y, O, U, D, O; nebo jindy HOW ARE YOU s použitím pomocných artikulačních znaků: H, A, U, A, R, J, U). Takových situací bylo během hodiny angličtiny několik, učitelé si neuvědomují, do jaké míry způsobují chaos v hlavách svých žáků.

Další absurdní situací pak bylo **směšování znaků prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků**. Často se stávalo, že učitelé v jednu chvíli chtěli upozornit na konkrétní slovo, proto začali hláskovat slovo prstovou abecedou, kam se vloudil i pomocný artikulační znak. Konkrétně to může vypadat např. takto: KONEC - $K^{PA} O^{PA} N^{PAZ} E^{PA} C^{PA}$, MARMELÁDA - $M^{PAZ} A^{PA} R^{PA} M^{PAZ} L^{PA} Á^{PA} D^{PA} A^{PA}$. Nicméně jsem zde mohla pozorovat jev, kdy docházelo k **míchání znaků prstové abecedy, pomocných artikulačních**

znaků i českého znakového jazyka v jedné promluvě. Učitelka vyprávěla příběh, text měly děti před sebou. Konkrétně pak některá z vět vypadala takto:

SNĚHULKA SE SCHOVÁVALA³⁵ DO STÍNU.

S^{PAZ} N^{PAZ} Ě^{PAZ} H^{PA} U^{PAZ} L^{PAZ} K^{PAZ} A^{PA}

SE – žádný znak

SCHOVÁVALA^Z

D^{PA} O^{PA}

S^{PAZ} T^{PAZ} Í^{PAZ} N^{PAZ} U^{PAZ}

V tomto případě pak nejenže děti nemají přesně vymezené funkce jednotlivých znaků, obáváme se, že zde ani nemohlo dojít k porozumění promluvy ze strany dětí.

Škola 6

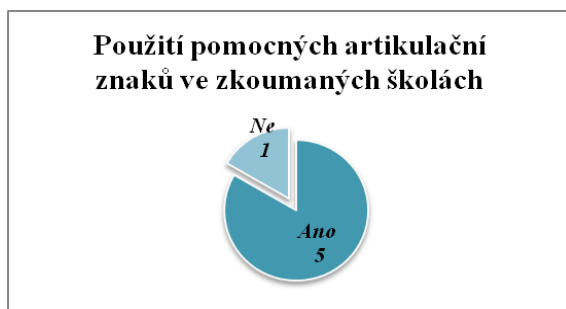
Poslední školou, kde proběhl náš výzkum, byla opět škola orientovaná **orálně**. Nicméně, zde jsme použití pomocných artikulačních znaků **nezaznamenali** ani v nejmenší možné míře. Pouze **logopedi** používali **principy jednoduchého odhmatávání vibrací** při tvoření hlásek, např.: M, N; nebo kontroly výdechového proudu při tvoření např.: Š, Ž, ... nešlo o ustálený systém používání tohoto odhmatávání vibrací, proto přicházíme se závěrem, že **na této škole se pomocné artikulační znaky nevyskytují**.

4.5.1 Verifikace hypotéz

Před celkovým shrnutím výsledků výzkumu se zastavíme u hypotéz, které jsme si před započítím terénního výzkumu stanovili.

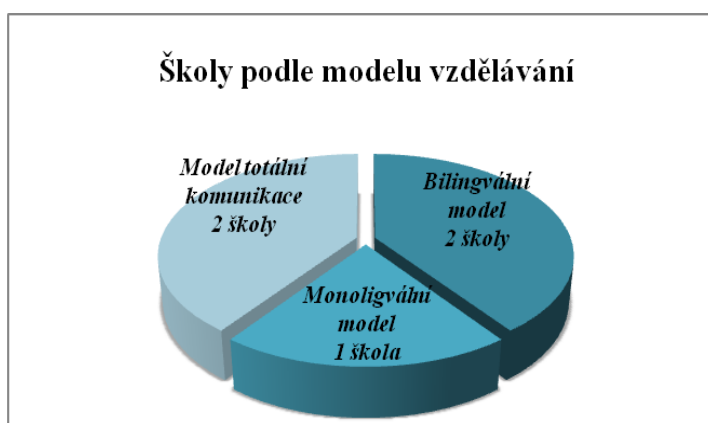
První hypotéza se týkala počtu škol, na kterých se s pomocnými artikulačními znaky setkáme ve výuce a v logopedii. Očekávali jsme, že **alespoň 1/3 z zkoumaných škol bude pomocné artikulační znaky používat**. Toto tvrzení se **potvrdilo**, neboť jsme jejich používání zaznamenali na **pěti školách ze šesti** (graf 3).

³⁵ Byl použit znak, který se běžně používá, když chceme říci, že schováme něco někam, ne schovat se před něčím.



Graf 3 Použití pomocných artikulačních znaků

Každá z těchto 5 škol, kde jsme zpozorovali používání pomocných artikulačních znaků, zastupuje různý model vzdělávání. Rozhodli jsme se sestavit graf 4, kde tyto modely vzdělávání zohledníme. Dvě školy, kde se pomocné artikulační znaky ve vzdělávání používají, se hlásí k modelu bilingvního, další dvě k modelu totální komunikace a jedna z nich reprezentuje vzdělávání podle modelu monolingvního.



Graf 4 Školy používající pomocné artikulační znaky řadí se k různým modelům vzdělávání

Další hypotézou jsme předpokládali, že na všech školách, kde se pomocné artikulační znaky používají, objevíme **značné rozdíly mezi znaky pro stejné hlásky**, a že se tak nesečkáme se sadami pomocných artikulačních znaků, které by byly totožné na dvou školách. I tato **myšlenka se potvrdila**. Více se k této otázce vyjádříme v kapitole Varianty pomocných artikulačních znaků.

Třetí hypotéza se týkala **směšování pomocných artikulačních znaků a prstové abecedy**. Toto tvrzení se ve výzkumu jako **jediné nepotvrdilo**. Ve většině škol, kde se pomocné artikulační znaky využívají, dochází ke směšování prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků. Nicméně **ve škole 4 k tomuto jevu nedochází**, je zde totiž přísně oddělena funkce obou systémů. Protože se tato hypotéza týkala škol, na kterých

pomocné artikulační znaky zaznamenáme, nefiguruje v grafu 5, který jsme vytvořili, škola 6. Na této škole jsme se totiž s pomocnými artikulačními znaky nesetkali vůbec.



Graf 5 Směšování pomocných artikulačních znaků ve výuce

Poslední hypotéza se pak týkala **ukotvení pomocných artikulačních znaků v nějakém dokumentu školy**, ať už jde o nějaké doporučení či nařízení k jejich využívání, nebo o nějaký soupis znaků s popisem technik jejich využívání. **Nepředpokládali jsme, že se na nějaké ze zkoumaných škol tento dokument objeví**, a tento **předpoklad byl správný**. Pouze v případě logopedky ze školy 1 se objevují dva listy papíru, na který si sama znaky zaznamenala. Nicméně tento soupis slouží pouze pro ni, nevyužívá jej celá škola.

4.5.2 Varianty pomocných artikulačních znaků

Rozhodli jsme se věnovat celou jednu podkapitolu variantám pomocných artikulačních znaků, neboť je považujeme za celkem velké téma, které si zaslouží vlastní prostor. Protože ve **škole 6 se pomocné artikulační znaky neobjevovaly**, rozhodli jsme se, že **ji v této části výzkumu již nebudeme zmiňovat**. Zaměříme se nyní tedy na pět škol, které pro náš výzkum přinesly potřebná data.

Neboť každá škola používá své pomocné artikulační znaky, zavedli jsme termín **sada pomocných artikulačních znaků**. Sada pomocných artikulačních znaků bude vždy zastupovat podoby pomocných artikulačních znaků jedné školy. Protože jsme zachytili pomocné artikulační znaky na pěti školách, budeme zde hovořit o pěti různých sadách pomocných artikulačních znaků. Každá sada pomocných artikulačních znaků obsahuje různé podoby pomocných artikulačních znaků, některé se zcela odlišují, jiné méně, některé se mohou shodovat. Zachycené sady pomocných artikulačních znaků se opravdu lišily

u jednotlivých hlásek různě. Objevili jsme hlásky se dvěma i s pěti variantami pomocných artikulačních znaků.





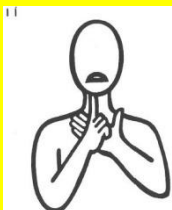

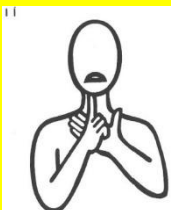
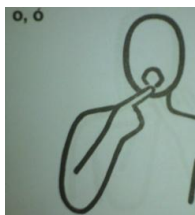



Pro lepší přehlednost poslouží tabulka 2 s pomocnými artikulačními znaky, objevujícími se na všech pěti zkoumaných školách. Hlásky jsou nyní řazeny postupně podle toho, jak se na většině škol postupně vyvozují jednotlivé hlásky (Sovák, 1984). Do společného okénka jsou zaneseny hlásky Ě, Ď, Ň stejně, jako je tomu v pracích Krahulcové (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová, 2002). Musíme však upozornit, že nejde o hlásky, které se učí společně jako jedna. Tyto hlásky jsou v uvedených publikacích uvedeny společně, neboť mají všechny stejný znak (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová, 2002). Inspirováni publikacemi jsme pořadí hlásek v tabulce zachovali.




















Ke znakům, které se shodovali s již známými pomocnými artikulačními znaky z publikací (Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008b), byly přiřazeny obrázky. Ty pomocné artikulační znaky, které nenalezneme v publikacích, jsou opatřeny slovními popisy.



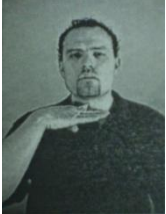

















Protože se v některých sadách pomocných artikulačních znaků objevují jako výpůjčky tvary jednoruční prstové abecedy, označili jsme horním indexem tvar prstové abecedy, který je propůjčen pro pomocný artikulační znak.










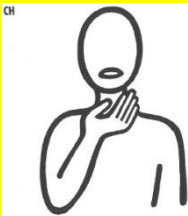


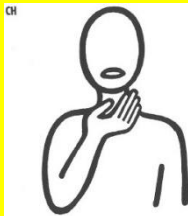





Musíme upozornit na zajímavost, se kterou jsme se během výzkumu v některých školách setkali. Při získávání jednotlivých podob pomocných artikulačních znaků nám škola 2 a 3 poskytla „**pomocný artikulační znak**“ Y. Uvozovky jsme zavedli, protože v tomto případě nejde o pomocný artikulační znak v pravém slova smyslu. Tento znak nám o tvoření hlásky neříká nic, má svou funkci pouze při výuce čtení. Jak jsme uváděli v teoretické části práce, učitelé často využívají pomocné artikulační znaky jako oporu pro čtení. Často tak nejsou podpořeny fonémy ale grafémy. Protože pro podporu artikulace běžně učitelé a logopedi vystačí s pomocným artikulačním znakem I, když přijde na čtení, použijí nový „pomocný artikulační znak“ pro Y.

Ještě doplníme, že hned v tabulce jsou žlutě zvýrazněny ty pomocné artikulační znaky, které se shodují se znakem pro stejnou hlásku z jiné sady.

Hlásky	škola 1	škola 2	škola 3	škola 4	škola 5
A	AA 	A ¹			není, jen orální obraz
E	EE  začínáme s ukazovákem vodorovně u úst, pak s ním jdeme od pusy dopředu (v ústech nám stále zůstává otvor na hlásku E)	E ¹	pěstičku otočenou dlaní k sobě a táhneme ji směrem od těla doprava	pěstičku otočenou dlaní k sobě naznačujeme otvor ústní	ukazovák vodorovně s pohybem od tváře doprava, ukazuje na malý čelistní úhel
I	II 	tvarem Y ¹ pod pravým čelistním kloubem	tvarem ruky Y ¹ uděláme oblouček od těla dopředu	1. 2. Y ¹ pod bradou s dotýkajícím se palcem 	
O	OO 	O ¹	O ¹		O ¹
U	UU 	tvarem U ¹ uděláme oblouček dolů od těla	U ¹ s pohybem rovně dopředu	ukazovák před ústy, značí malý otvor při hlásce U	ukazovák před ústy, značí malý otvor při hlásce U
P	P 	ukazováček a prostředníček vodorovně (P ¹) u rtů	ukazováček a prostředníček vodorovně (P ¹) pod rty s pohybem dopředu	ukazováček a prostředníček vodorovně (P ¹) u rtů	ukazováček a prostředníček vodorovně (P ¹) pod rty

					
B	nepoužívá se - je vidět v zrcadle díky nafouklým tvářím (ale existoval: dítě si dá hřbet jedné ruky pod svou bradu a druhou stejně pod bradu učitele)	B ¹	dlaň přiložíme malíkovou hranou k nafouklé tváři	dlaň přiložíme malíkovou hranou k nafouklé tváři	ukazovák vodorovně zapícháme do pravé tváře, cítíme chvění tváře
M		 	 	dlaň ohneme u tváře tak, že se poslední články prstů dotýkají tváře a mezi prsty a dlaní je prostor	 
T	 	T ¹	zavřenou dlaní se spojeným palcem a ukazováčkem provedeme na tváři pohyb přetočení	dlaň máme zavřenou, ukazovák rámuje palec, uděláme malý pohyb dopředu	ukazovák svisle od brady dopředu
D	  + pohyb dopředu od těla	D ¹	pěst pod pravým čelistním kloubem (dlaní k tělu)	ukazovák ve svislé poloze pod pravým čelistním kloubem	 
N	 	 			

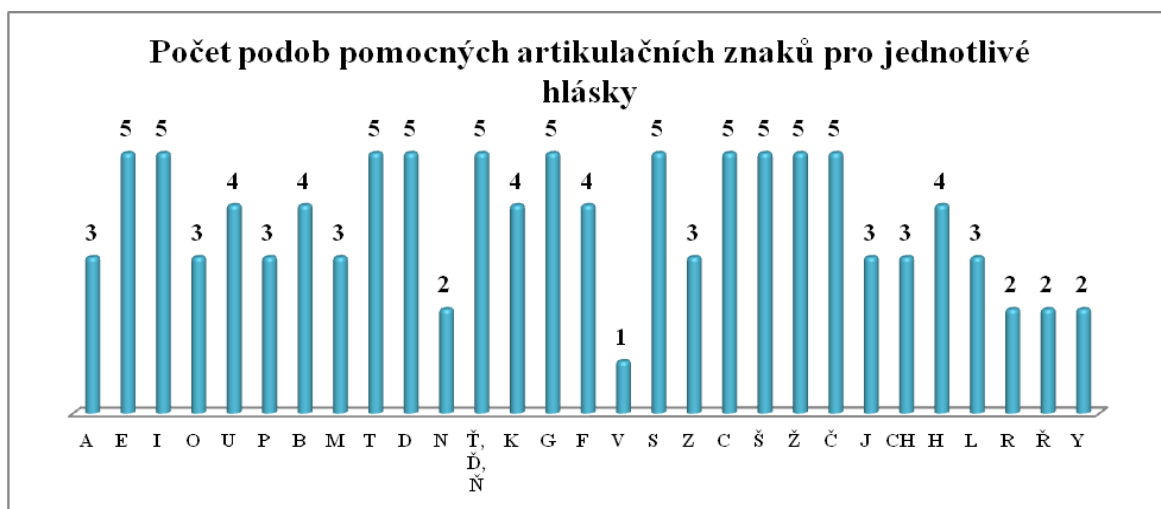
<p>Ř, Ď, Ň</p>	<p>začátek C, ale pod čelist jednu ruku, na temeno hlavy druhou, což zabrání pohybu a z C je Ě, podobně Ď, Ň. Často jen náskok šipky (u T, D, N jazyk ↑, u změkčených ↓)</p>	stejně jako T, D, N	stejně jako T, D, N	stejně jako T, D, N	stejně jako T, D, N
<p>K</p>		<p>K¹</p>	<p>pohybem od těla rozevřeme dlaň se třemi prsty – palec, ukazovák, prostředník</p>	<p>K¹ s pohybem od krku obloukem dolů</p>	
<p>G</p>	<p>skrčenou dlaní pohybem naznačíme, že je jazyk dál než u K</p>	<p>pěstičkou bouchneme do hrudníku</p>		<p>dlaní se „chytíme pod krkem“</p>	<p>ukazovák svisle pod čelist</p>
<p>F</p>		<p>tvář ruky O_T na bradě, naznačuje pískání na prsty</p>	<p>máme vztyčený palec před ústy a foukneme do něj s pohybem dopředu</p>	<p>ukazovák ve svislé poloze máme přilepený pod rty a foukáme</p>	
<p>V</p>					
<p>S</p>			<p>ukazovák ve svislé poloze před ústy s pohybem dopředu</p>	<p>1. hřbet ruky pod bradou 2. pěst v oblasti brady, kroužíme</p>	
<p>Z</p>	 	 	  <p>+ mírný pohyb ze strany na stranu</p>	 	<p>pěst na bradě (sA), palec by mířil nahoru</p>

C	levá ruka v pěst (vodorovně), pravým ukazovákem do ní rychlým pohybem ťukneme, naznačujeme krátké trvání	C^1		ukazovák vedle obličeje, skrčíme a mírně narovnáme, rychlý pohyb	pohyb jako „cvrnkání do kuličky“, naznačuje krátké trvání
Š		chytíme bradu tak, že nám vznikne otvor na Š	skrčíme ukazovák směřující k ústům a táhneme dopředu	stejně jako S	stejně jako S
Ž	^z 	 pohyb mírného kroužení		 bez pohybu	stejně jako Z
Č	stejně jako C, změna mluvního obrazu, která je vidět v zrcadle	stejně jako C		stejně jako C	stejně jako C
J	^j 		J^1	J^1	J^1
CH	výdech do vodorovné skrčené dlaně, vnímání tepla	^{CH} 		^{CH}  + pohyb šikmo dolů	^{CH} 
H	^H 	 + pohyb kroužení	 + pohyb dopředu	 + pohyb šikmo dolů	^H 

L	dlaň v úrovni obličeje, je skrčená a otvírá se, napodobuje pohyb jazyka				dříve s pohybem ukazováku směrem dolů
R					
Ř					
Y		Y ¹ malíkovou stranou šikmo dolů		Y ¹ prudce dolů, dlaň doleva, prsty od těla	

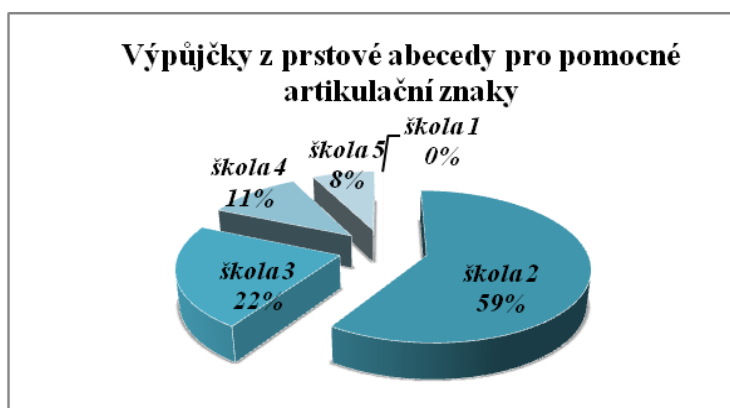
Tabulka 2 Přehled všech sad pomocných artikulačních znaků

Jak je možné vidět, **jediná varianta znaku se objevuje pouze u hlásky V**. Za ní jsou pak hlásky se dvěma variantami, jde přesně o hlásky N, R, Ř a Y. Nejvíce variant, tedy pět různých znaků, se objevuje například u hlásek C, Č, D, E, I, G, S, Š, T, Ž a Ě, Ď, Ň. Více můžeme vyčíst z grafu 6.



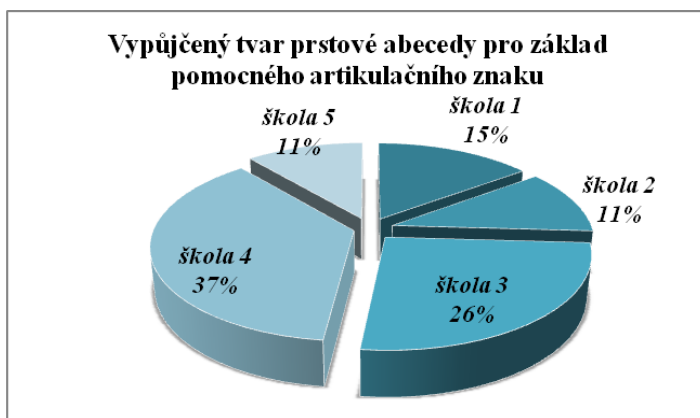
Graf 6 Počet podob pomocných artikulačních znaků pro jednotlivé hlásky

V některých systémech pomocných artikulačních znaků se velmi často můžeme setkat se znaky, které jsou spíše **vypůjčkami z prstové abecedy**. Nicméně i tyto znaky jsou v domnění učitelů používány jako pomocné artikulační znaky, ačkoliv nijak artikulaci nepodporují. Nejčastěji jsou znaky prstové abecedy propůjčeny pro hlásky K, L, O, U a Y. Pro lepší názornost poslouží graf 7, na kterém je možno vidět, jaká je koncentrace znaků prstové abecedy v jednotlivých školních systémech pomocných artikulačních znaků. Tedy, kdy je místo pomocného artikulačního znaku použit tvar prstové abecedy. Z grafu vidíme, že nejvíce tvarů prstové abecedy je propůjčeno sadě pomocných artikulačních znaků školy 2, a to hned v 59 %. To znamená, že více než polovina pomocných artikulačních znaků z této sady je zastoupena prstovou abecedou. Oproti tomu škola 1 nevyužívá tvary prstové abecedy pro zastoupení žádné z hlásek.



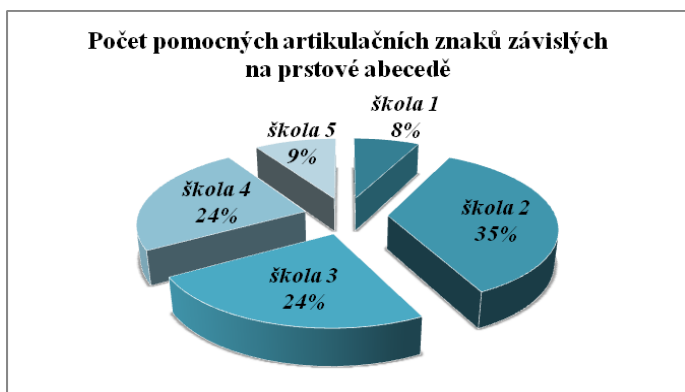
Graf 7 Vypůjčky z prstové abecedy pro pomocné artikulační znaky

Některé pomocné artikulační znaky mají pak **vypůjčený tvar prstové abecedy**, ale díky **upravenému místu artikulace** či pohybu bychom je mohli za pomocné artikulační znaky považovat. Konkrétně jde o některý ze znaků pro hlásku **P**. Pro artikulační znak P je použit tvar jednoruční prstové abecedy pro písmeno P, k němuž se přidá konkrétní místo artikulace, například oblast brady nebo vedle rtů, které je vodítkem pro správnou artikulaci. Podobně je to pak s hláskami A, N, R, U, V a Z. Na dalším grafu (graf 8) tak můžeme vidět poměr, kolik tvarů prstové abecedy funguje jako základ pro tvoření pomocných artikulačních znaků na jednotlivých školách. Zde už vidíme, že škola 1, která ve své sadě pomocných artikulačních znaků neobsahovala žádný znak prstové abecedy, některé tvary prstové abecedy využívá s upraveným umístěním pro zastoupení 15 % hlásek. Nejvíce tvarů prstové abecedy jako základ pro pomocný artikulační znak využívá škola 3, a to pro 26 % hlásek.



Graf 8 Vypůjčený tvar prstové abecedy pro základ pomocného artikulačního znaku

Jak je vidět, některé sady pomocných artikulačních znaků využívají výpůjček z prstové abecedy ve větším množství, jiné nemají výpůjčky žádné. Pro úplnost je zde ještě graf 9, který počítá jak s výpůjčkami tvarů z prstové abecedy jako takovými, tak i s těmi, které jsou pro pomocné artikulační znaky upravené. Z tohoto grafu je jasné, že škola 2 má svou sadu pomocných artikulačních znaků z 35 % závislou na prstové abecedě. Škola 1 se nám opět ukázala jako ta, která tvary prstové abecedy pro své artikulační znaky využívá velmi výjimečně.



Graf 9 Počet pomocných artikulačních znaků závislých na prstové abecedě na jednotlivých školách

Můžeme ale přijít i na opačný jev, kdy prstová abeceda využívá výpůjčky z pomocných artikulačních znaků. Pro písmeno Z se dnes velmi často vedle znaku z prstové abecedy používá pomocný artikulační znak - pěstička na bradě (klouby se dotýkají brady).

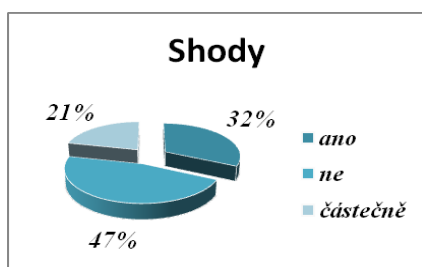
Nyní se zastavíme u sady pomocných artikulačních znaků školy 5. Tyto podoby pomocných artikulačních znaků můžeme vidět zachycené v publikacích Krahulcové (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová, 2002). Zaměřili jsme se tedy na jejich srovnání

s těmi, které jsme zachytili při výzkumu. Uvádíme tedy tabulku 3, kde je možné si všimnout, které hlásky mají shodné znaky i dnes, a pro které hlásky jsou znaky jiné.

	A	E	I	O	U	P	B	M	T	D	N	ř, ě, ň	K	G
SHODA	ano	částečně /pohyb	ano	ne	částečně /tvar ruky	ne	ne	ano	částečně /pohyb	ano	ano	ne	ne	ne
	F	V	S	Z	C	Š	Ž	Č	J	CH	H	L	R	Ř
SHODA	ne	ne	částečně /tvar ruky	částečně /orienta ce	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ano	ano /nyní méně	ano	ano

Tabulka 3 Zachycená sada pomocných artikulačních znaků versus znaky v Krahulcové (2002)

Z tabulky jsme dále sestavili graf 10, z kterého je znatelné, kolik procent znaků se shoduje. Vidíme, že téměř polovina pomocných artikulačních znaků (47 %) se od sebe odlišuje. 21% znaků se liší nepatrně pohybem, orientací ruky nebo jejím tvarem. Ačkoliv jsme čekali více shodných pomocných artikulačních znaků, shoduje se jen 32 % z nich.



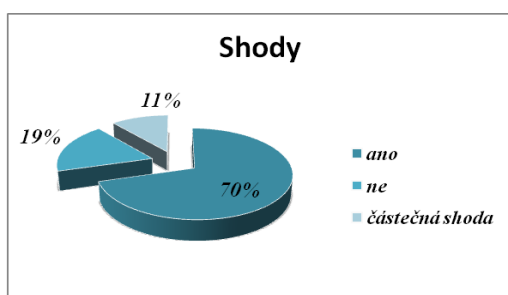
Graf 10 Shoda zachycené sady pomocných artikulačních znaků se znaky Krahulcové (2002)

Dále jsme měli možnost porovnat všechny výzkumem získané pomocné artikulační znaky s pomocnými artikulačními znaky uvedenými v další publikaci, tentokrát s větším vzorkem (Hudáková, 2008b). Hudáková čerpala ze tří škol pro žáky se sluchovým postižením. My jsme posbírali pomocné artikulační znaky z 5 škol, proto jsme předpokládali, že objevíme více shodných znaků. Sestavili jsme proto další tabulku, kde jsme tyto podoby pomocných artikulačních znaků srovnávali.

	A	E	I	O	U	P	B	M	T	D	N	K	G	
SHODA	ano	ne	ne	částečně /tvar ruky	ne	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ano	
	F	V	S	Z	C	Š	Ž	Č	J	CH	H	L	R	Ř
SHODA	ne	ano	ano	ano	ano	ano	částečně /pohyb	ano	ano	ano	ano	částečně/ místo artikulace	ano	ano

Tabulka 4 Zachycené podoby pomocných artikulačních znaků versus znaky v Hudákové (Hudáková, 2008b)

Zde jsme mohli nalézt více shod, šlo ale o více podob znaků, které jsme mohli porovnat, proto byla větší pravděpodobnost, že se některé z pomocných artikulačních znaků budou shodovat. Na grafu 11 vidíme, že se 70 % znaků shoduje, 11 % si je velmi podobných, ale 19 % ze všech znaků je odlišných.



Graf 11 Shoda zachycených sad pomocných artikulačních znaků se znaky Hudákové (Hudáková, 2008b)

Pokud bychom měli větší vzorek, určitě bychom našli spoustu dalších pomocných artikulačních znaků, které by se neshodovaly s žádnými z našich 5 sad. Variabilita podob pomocných artikulačních znaků, které jsme zaznamenali, nám potvrzuje tvrzení o tom, že díky neexistujícímu popisu podob pomocných artikulačních znaků se na školách pro žáky se sluchovým postižením objevují velké rozdíly v jejich podobách, ale často i používání (Hudáková, 2008a, Krahulcová, osobní sdělení, 24. 7. 2014).

4.6 Shrnutí výsledků výzkumu

Nyní shrneme poznatky z výzkumu, tak, že odpovíme na otázky, které byly položeny hned v úvodu k našemu výzkumu. Upozorníme tak na pár důležitých otázek pro problematiku pomocných artikulačních znaků. První z nich je typ školních zařízení pro žáky se sluchovým postižením, kde se s pomocnými artikulačními znaky pracuje. Díky výzkumu jsme přišli

k názoru, že ačkoliv se na všech školách pracuje jinak, nejčastěji se pomocné artikulační znaky objevují **v mateřské a 1. a 2. ročníku základní školy**. Výjimečně se s nimi však můžeme setkat i později ve vyšších ročnících. S tím pak souvisí předměty, během kterých, se přednostně pomocné artikulační znaky používají. Opět jsou i zde výjimky, ale jde především o hodiny logopedie a českého jazyka. Samozřejmě se vždy klade důraz na potřeby konkrétního dítěte. Proto v případě potřeby se pomocné artikulační znaky využívají častěji než jindy. Touto otázkou jsme si mohli potvrdit informace z literatury o tom, kdy se žáci se sluchovým postižením setkávají s pomocnými artikulačními znaky (Krahulcová-Žatková, 1996).

Zpočátku se ve vyučování pomocné artikulační znaky využívají **především při čtení**, kdy jsou pomocné artikulační znaky velkou pomůckou pro žáky tím, že si pomocí nich uvědomují skladbu slova. Nicméně pro tyto účely často učitelé musí dotvořit pomocný artikulační znak pro písmena, ne hlásky, jako tomu bylo v případě školy 2 a 3, které mají „pomocný artikulační znak“ pro Y. Později se pomocné artikulační znaky využívají jako podpora pro složitější slova na výslovnost. Často učitel ukázáním pomocným artikulačním znakem upozorní na problematickou hlásku ve slově. Jindy si žáci při čtení ukazují ty hlásky, s jejichž artikulací mají problém. Ve vyšších ročnících však používání pomocných artikulačních znaků mizí. Pokud tedy pomineme školu 5, ta totiž pomocné artikulační znaky využívá vždy, když je to alespoň trochu možné.

K tématu osvojování bychom uvedli, že ne vždy k němu dochází hned v mateřské škole. Často se dítě do školy dostane z jiné mateřské školy a první setkání s pomocnými artikulačními znaky proběhne v 1. ročníku na základní škole. Osvojení pomocných artikulačních znaků zde proběhne podstatně rychlejší formou a v pořadí hlásek tak, jak jsou v slabikáři, se kterými školy pracují. Dle našeho názoru **ideálním stavem** by bylo, pokud by si dítě pomocné artikulační znaky osvojilo v mateřské škole před vstupem do 1. ročníku. V 1. ročníku se pak s pomocnými artikulačními znaky pracuje jen jako s pomůckou pro čtení a efekt, který by měly mít, tedy podporu artikulace se podle nás vytrácí. Víme, ale že často nelze zařídit, aby děti chodily do stejné mateřské i základní školy.

Další otázka se týkala osvojování pomocných artikulačních znaků u samotných učitelů a logopedů. Na školách, kde jsme měli možnost provést výzkum, jsou pomocné znaky, pokud jsou tedy využívány, předávány **ze starší generace učitelů na mladší**. Nejen tvary jednotlivých znaků, ale i možnosti jejich využívání. Každý učitel i logoped si ze zkušeností kolegy vezme nějaké informace o tvarech a používání a využívá je pak podle svého uvážení.

Může jít o systematickou práci s pomocnými artikulačními znaky, i jejich občasné využití pro podporu některých hlásek, nebo pouze o jejich pasivní znalost bez aktivního využívání. Nesetkali jsme se během svého výzkumu s jedinou školou, kde bychom viděli práci dvou učitelů, při které by používali pomocné artikulační znaky zcela totožně. Často je to způsob jejich využití podmíněn různými potřebami dětí v různých třídách, které učí, jindy je to dle mého názoru i vlastním přesvědčením učitelů.

Pokud se zastavíme u otázky **směšování pomocných artikulačních znaků s prstovou abecedou**, problematické je už to, že některé z používaných pomocných artikulačních znaků **využívají tvary z prstové abecedy a upravují jejich umístění**. V horším případě vypůjčené tvary nijak neupravují a žákům je ve výuce předkládají stejně jako pomocné artikulační znaky. Celkově je tedy směšování prstové abecedy a pomocných artikulačních znaků **velmi častým jevem**. Pouze jedna ze zkoumaných škol používá pomocné artikulační znaky pouze při logopedii v mateřské škole a tam ke směšování nedochází.

Zajímavé výsledky přineslo i **zachycení sad pomocných artikulačních znaků** na jednotlivých školách. Díky tabulkám a grafům jsme se mohli přesvědčit, které pomocné artikulační znaky se od sebe liší. Z celkem velkého vzorku pomocných artikulačních znaků jsme objevili pouze jeden, který používají všechny školy. Jednalo se o znak pro hlásku V. Ostatní hlásky pak mají vždy více podob. Díky dostupné literatuře jsme mohli porovnat znaky již dříve zachycené s těmi našimi (Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008b). I zde jsme našli spoustu znaků, které se v publikacích neobjevují.

Musíme dodat, že výzkum neproběhl ve všech školách pro žáky se sluchovým postižením u nás, proto tušíme, že bychom v jiných školách objevili další nám dosud neznámé znaky. Tato **variabilita** podob pomocných artikulačních znaků je dána tím, že nikdy **nebyly znaky kodifikovány**, ale jen popsány a to údajně až po 70 letech od začátku jejich používání (Krahulcová, 2002, Hudáková, 2008b). Avšak byly popsány jen některé z podob pouze ve třech publikacích (Krahulcová-Žatková, 1996, Krahulcová, 2002, Hudáková, 2002). Učitelé mezi jednotlivými školami i v rámci škol si je tak předávají dodnes z generace na generaci.

V případě dalšího výzkumu bychom doporučili **obezřetnost při používání terminologie** ve všech školách pro žáky se sluchovým postižením. Často totiž školy termín pomocné artikulační znaky nepoužívají. Získali jsme například tyto termíny: **daktylní znaky, daktylotika či logopedická pomůcka**. Je možné, že i učitelé na jedné škole používají pro stejný systém znaků jiný termín.

Závěr

Tématem této bakalářské práce byly pomocné artikulační znaky jako jeden z fonemických systémů, využívaný především ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice. Nejdříve jsme věnovali pozornost samotným pomocným artikulačním znakům. Později jsme je dávali do opozice s jinými fonemickými systémy. K těmto systémům jsme museli připojit zmínku o prstové abecedě. Ačkoliv ji k fonemickým systémům neřadíme, často se totiž objevuje ve vzdělávání českých žáků se sluchovým postižením, stejně jako pomocné artikulační znaky.

V teoretické části práce jsme vycházeli zejména z české a slovenské literatury. Cizojazyčná literatura nám posloužila především ke studiu ostatních fonemických systémů a prstových abeced. Ačkoliv dostupných zdrojů na dané téma u nás není mnoho, mohli jsme se setkat s nejednotností v terminologii. Snažili jsme se proto vždy najít co nejvhodnější termíny, a v celé práci je používat jednotně.

Poté, co jsme shrnuli teoretické poznatky o všech pro nás důležitých systémech, zaměřili jsme svou pozornost na terénní výzkum, jenž byl součástí praktické části práce. Terénním výzkumem ve školách pro žáky se sluchovým postižením v České republice jsme se pomocí náhledů do vyučovacích hodin a polořízených rozhovorů s učiteli a logopedy pokusili zjistit, na kterých školách a jakým způsobem jsou pomocné artikulační znaky používány, jak dochází k osvojování a zda jsou pomocné artikulační znaky nějakým způsobem ukotveny v dokumentech škol. Díky vhodné kombinaci náhledů a polořízených rozhovorů jsme měli možnost shrnout všechny získané poznatky. Překvapením pro nás mohl být hned počet škol, kde jsme se setkali s používáním pomocných artikulačních znaků ve výuce. Na druhou stranu ne vždy bylo používání pomocných artikulačních znaků adekvátní. Důležitou součástí terénního výzkumu bylo zachycení podob pomocných artikulačních znaků na jednotlivých školách. Získané podoby pomocných artikulačních znaků jsme mohli porovnat s těmi již z literatury známými. Nabídl se nám tak zajímavý pohled na to, jak jsou pomocné artikulační znaky rozrůzněné na všech zkoumaných školách.

Na závěr bychom chtěli říci, že ačkoliv se náš záměr nalézt odpovědi na problematické otázky víceméně zdařil, zůstávají stále některé neobjasněné. K tomu musíme doplnit, že pokud by byl výzkum rozsáhlejší, tedy zúčastnilo by se ho více škol, určitě bychom získali jiná data. Věříme však, že tento výzkum poskytne určitý podnět pro další hlubší zkoumání v oblasti pomocných artikulačních znaků. Toto téma hodnotíme jako celkem nedoceněné.

Ačkoliv jde o téma velmi zajímavé, dodnes mu nebyla věnována dostatečná pozornost. Proto doufejme, že se pomocné artikulační znaky ještě dostanou do středu zájmu předtím, než ze vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice zcela vymizí.

Seznam použité literatury

Tištěné zdroje

BAREŠOVÁ, Jana a Jaroslav HRUBÝ. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. 1. vyd. Praha: Septima, 1999.

BEDNAŘÍK, Melichar, ed., KETTNER, Josef, ed. a KOLÁŘ, Josef, ed. *1915-1940. Péče o hluchoněmé v Čechách a na Moravě: k čtvrtstoletí činnosti Spolku pro péči o hluchoněmé v Praze*. Praha: Spolek pro péči o hluchoněmé v Čechách a na Moravě, 1940.

BOČKOVÁ, Barbora. *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

BELL, Alexander Graham. *On the Nature and Use of Visible Speech*. Boston : Printed by Rand, Avery & Co., 1872.

CASTLE, Diana. *JARA: Rochester School for the Deaf* [online]. 1974 [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: www.audrehab.org/jara/1974-1/Castle,%20%20JARA,%20%201974.pdf.

Coquelicot: Méthode phonétique et gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny [online]. [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: www.coquelicot.asso.fr/borel.

ClipArt ETC: Introduction to the Lyon Phonetic Manual [online]. [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: www.etc.usf.edu/clipart/galleries/684-introduction-to-the-lyon-phonetic-manual.

Cued Speech: For Parents and Professionals [online]. [cit. 2014-07-18]. Dostupné z: www.cuedspeech.org.uk/for-parents-and-professionals.

Cued Speech: How Does Cued Speech Work [online]. [cit. 2014-07-18]. Dostupné z: www.cuedspeech.org.uk/how-does-cued-speech-work.

Česká Televize: Televizní klub neslyšících [online]. [cit. 2014-07-28]. Dostupné z: www.ceskatelivize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/214562221800007/video/.

GROMA, Marian. *Používanie manuálnych znakových systémov nepočujúcich nepočujúcimi žiakami pri osvojovaní a reprodukcii učebného textu*. Bratislava: PedF UK, 1999.

Fonogesty: Fonogesty System [online]. [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: www.fonogesty.org/index.php?id=fonogesty_system.

Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: <http://www.jecna27.cz>.

HÁLA, Bohuslav a Miloš SOVÁK. *Hlas, řeč, sluch: Základy fonetiky a logopedie*. 4. upr. a rozš. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

Hoerelse.info: Mundhåndsystem [online]. [cit. 2014-07-18]. Dostupné z: www.hoerelse.info/mundhandsystem.

HUDÁKOVÁ, Andrea. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. [Disertační práce] Praha: ÚČJTK FF UK, 2008a.

HUDÁKOVÁ, Andrea. *Prstová abeceda pro tlumočníky*, Praha: ČKTZJ, 2008b.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999.

KORSUNSKAJA, Bronislava Davydovna. *Metodika vyučování řeči neslyšících dětí*. Praha: SPN, 1978.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002.

KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, Beáta. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1996.

Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov, Ivančice: Historie Mateřské školy, Základní školy a Dětského domova, Ivančice [online]. [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: www.specskiva.cz/wp-content/uploads/2012/06/Historie-%C5%A1koly.pdf.

Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Školní 3208. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: <http://www.mszskyjov.cz>.

Mateřská škola, Základní škola a Střední škola pro sluchově postižené, Vsetínská 454, Valašské Meziříčí. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: www.val-mez.cz.

Mateřská a základní škola pro sluchově postižené Brno. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: www.zsspbno.cz/sabl.html.

MATUŠKA, Ondrej a ANTUŠEKOVÁ, Anna. *Rozvíjanie reči sluchovo postihnutých detí raného a predškolského veku*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1992.

MCCARTHY, Suzanne. *Abecedaria: Bell's Visible Speech* [online]. 2005 [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: www.abecedaria.blogspot.cz/2005/09/bells-visible-speech.html.

Michael Szczepanski Fachdienste für Hörgeschädigte: Fingeralphabete [online]. [cit. 2014-07-29]. Dostupné z: www.michaelszczepanski.de/fingerabc.html

MŠ, ZŠ a SŠ pro sluchově postižené České Budějovice, Riegrova 1. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: www.sluchpostcb.cz.

National Cued Speech Association: Definition [online]. [cit. 2014-07-18]. Dostupné z: www.cuedspeech.org/cued-speech-definition.php.

NAJMANOVÁ, Milena. *Variabilita komunikačních strategií učitelů v ZŠ pro SP, které se hlásí k filozofii totální komunikace*. [Bakalářská práce] Praha : ÚČJTK FF UK, 2004.

National Cued Speech Association: Dr. R. Orin Cornett [online]. [cit. 2014-07-18]. Dostupné z: www.cuedspeech.org/dr-orin-cornett.php.

National Cued Speech Association: International Languages / Dialects [online]. [cit. 2014-07-18]. Dostupné z: www.cuedspeech.org/cued-speech-in-different-languages.php.

NICHOLLS, Gaye H. *Cued speech and the reception of spoken language*. Master's thesis, Montreal, Quebec, Canada: McGill University 1979.

Pipan, Bilingvální mateřská škola pro sluchově postižené. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: <http://www.pipan.cz>.

POTMĚŠIL, Miloň. *Prstová abeceda*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992.

POUL, Jan. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996.

Rochester Institute of Technology: Edmund Lyon [online]. [cit. 2014-07-29]. Dostupné z: www.rit.edu/ntid/lyon/history

Rochester School for the Deaf: History of the Rochester School for the Deaf [online]. [cit. 2014-07-28]. Dostupné z: www.rsdeaf.org/about_archives-history.asp.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, England: Multilingual matters, 1981.

SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 3. uprav. vydání, Pod vedením Ludvíka Edelsbergera připravili : Tomáš Edelsberger ... [et al.]. Jinočany: Nakladatelství H, 2000.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie - metodika a didaktika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

SOVÁK, Miloš. *Uvedení do logopedie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, Knihovnice speciální pedagogiky, 1978.

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: <http://www.vymolova.cz/#!intro>.

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené Holečkova. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: <http://www.skolaholeckova.cz>.

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Kosmonautů 4, Olomouc. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: <http://www.sluch-ol.cz>.

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Štefánikova 549. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: <http://www.neslhc.com>.

SVACHINA, Stanislav. *Odezírání ve výchově a vyučování hluchoněmých: část historická*. Plzeň: Nákladem vlastním, 1936.

TARCSIOVÁ, Darina. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapientia, 2005.

Thuis in brabant: Martinus van Beek [online]. [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: www.thuisinbrabant.nl/personen/b/beek,-martinus-van.

VAJSHAJTLOVÁ, Marie. *Alexander Graham Bell: učitel hluchoněmých a vynálezce*. Praha: Universita Karlova, 1972.

VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996.

VAŠEK, Štefan. *Základy speciálnej pedagogiky*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2005.

YouTube: Cued Speech [online]. [cit. 2014-07-18]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?v=plPw4H-ZsMg&feature=youtu.be

YouTube: Fonogesty - Paweł i Gaweł [online]. [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: www.youtube.com/watch?v=IybBghEYK9g.

YouTube: Gallaudet Grad Intro Cued Speech.mov [online]. [cit. 2014-07-18]. Dostupné z: www.youtu.be/puHt1iem7Tw

YouTube: Visible Speech [online]. [cit. 2014-07-25]. Dostupné z: www.youtu.be/RRacTbA8dBA.

Základní škola a mateřská škola logopedická, Liberec. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: <http://www.ssplbc.cz/index.php>

Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené - Plzeň. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: <http://www.sluchpost-plzen.cz>.

Základní škola pro sluchově postižené, Ostrava. [online]. [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: <http://www.deaf-ostrava.cz>.

ZDRUBECKÁ, Anna. *Prstové abecedy a jejich využívání ve vzdělávání v MŠ a ZŠ pro sluchově postižené*. [Bakalářská práce] Praha: ÚJTKN FF UK, 2014

Seznam obrázků

Obrázek 1 Pomocný artikulační znak P (Krahulcová, 2002, s. 236).....	12
Obrázek 2 Pomocný artikulační znak M (Krahulcová, 2002, s. 237).....	12
Obrázek 3 Pomocný artikulační znak I/Í (Krahulcová, 2002, s. 234)	12
Obrázek 4 Pomocný artikulační znak E/É (Krahulcová, 2002, s. 233)	12
Obrázek 5 Znak SVAL vycházející z pomocného artikulačního znaku S (Hudáková, 2008b, s. 100)	13
Obrázek 6 Znak JED vycházející z pomocného artikulačního znaku J (Hudáková, 2008b, s. 100)	13
Obrázek 7 Dobová fotografie z roku 1916 (Bednařík, Kettner, Kolář, 1940, s. 11)	15
Obrázek 8 Dobový obrázek z Výmolova ústavu, říjen 1926 (archiv Výmolova ústavu, autor neznámý)	15
Obrázek 9 Vyučování v artikulační třídě Výmolova ústavu (archiv Výmolova ústavu, Šantrůček, J.)	15
Obrázek 10 Obrázek k činnosti - Jazykem olizovat knír nebo marmeládu (z archivu Barešové).	18
Obrázek 11 Obrázek k činnosti – Sát ústy se rty do kroužku (z archivu Barešové).....	18
Obrázek 12 Popis vybraných symbolů Visible Speech (Vajshajtlová, 1972, s. 17)	28
Obrázek 13 Ukázka tvarů ruky z Lyonova systému Phonetic Finger Alphabet (ClipArt ETC: Introduction to the Lyon Phonetic Manual).....	29
Obrázek 14 Ukázka Phonembestimmtes Maunal System – samohlásky (Michael Szczepanski Fachdienste für Hörgeschädigte: Fingeralphabete)	30
Obrázek 15 Ukázka Phonembestimmtes Maunal System – vybrané souhlásky 1 (Michael Szczepanski Fachdienste für Hörgeschädigte: Fingeralphabete).....	30
Obrázek 16 Ukázka Phonembestimmtes Maunal System – vybrané souhlásky 2 (Michael Szczepanski Fachdienste für Hörgeschädigte: Fingeralphabete)	30
Obrázek 17 Ukázka znaku pro hlásku D z metody Borel-Maisonny (Coquelicot: Méthode phonétique et gestuelle de Suzanne Borel-Maisonny)	31
Obrázek 19 Tvary ruky pro Hand-Mund System (Hoerelse.info: Mundhåndsystem).....	34
Obrázek 19 Konfigurace rukou pro americký systém Cued Speech (National Cued Speech Association)	36
Obrázek 20 Sestřih promluvy. What is for dinner? (YouTube: What is Cued Speech)	36

Obrázek 22 <i>Lokace a chirémy ze systému chirografie (Szczepankowski, 1988 in Vašek, 2005) .</i>	
.....	38
Obrázek 23 <i>Tvary rukou z upraveného systému Fonogesty (Fonogesty: Fonogesty System) ..</i>	38
Obrázek 23 <i>Bonetova Abecedario Demonstrativo - 1620 (Potměšil, 1992, s. 6)</i>	41
Obrázek 24 <i>Digiti Lingua 1698 (Michael Szczepanski Fachdienste für Hörgeschädigte)</i>	41
Obrázek 25 <i>Artikulační prostor pro prstovou abecedu (Potměšil, 1992, s. 10)</i>	42

Seznam tabulek

Tabulka 1 <i>Pomocné artikulační znaky z Krahulcové (2002, s. 233-249) a Hudákové (2008b, 87-99)</i>	23
Tabulka 2 <i>Přehled všech sad pomocných artikulačních znaků</i>	62
Tabulka 3 <i>Zachycená sada pomocných artikulačních znaků versus znaky v Krahulcové (2002)</i>	65
Tabulka 4 <i>Zachycené podoby pomocných artikulačních znaků versus znaky v Hudákové (Hudáková, 2008b)</i>	66

Seznam grafů

Graf 1 <i>Pomocné artikulační znaky Krahulcová (2002) vs. Hudáková (2008b)</i>	24
Graf 2 <i>Cued Speech a recepce mluvené řeči (Nicholls, G., 1979)</i>	37
Graf 3 <i>Použití pomocných artikulačních znaků</i>	55
Graf 4 <i>Školy používající pomocné artikulační znaky řadí se k různým modelům vzdělávání</i>	55
Graf 5 <i>Směšování pomocných artikulačních znaků ve výuce</i>	56
Graf 6 <i>Počet podob pomocných artikulačních znaků pro jednotlivé hlásky</i>	62
Graf 7 <i>Výpůjčky z prstové abecedy pro pomocné artikulační znaky</i>	63
Graf 8 <i>Vypůjčený tvar prstové abecedy pro základ pomocného artikulačního znaku</i>	64
Graf 9 <i>Počet pomocných artikulačních znaků závislých na prstové abecedě na jednotlivých školách</i>	64
Graf 10 <i>Shoda zachycené sady pomocných artikulačních znaků se znaky Krahulcové (2002)</i>	65
Graf 11 <i>Shoda zachycených sad pomocných artikulačních znaků se znaky Hudákové (Hudáková, 2008b)</i>	66